



**SOFIA ALEXANDRA  
GONÇALVES  
MAGALHÃES**

**LER PARA APRENDER: O TEXTO INFORMATIVO  
NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**



**SOFIA ALEXANDRA  
GONÇALVES  
MAGALHÃES**

**LER PARA APRENDER: O TEXTO INFORMATIVO NO  
1.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



A todos os que caminham, lado a lado, comigo.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor Rui Marques Vieira**

Professor Auxiliar do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro.

**Doutora Ana Filipa Almeida da Silva**

Professora do Agrupamento de Escolas de Vagos (arguente).

**Prof. Doutora Maria Luísa Álvares Pereira**

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientadora).

## **agradecimentos**

Aos meus pais e irmão pelos esforços que fizeram para apoiar-me.

À Professora Luísa Álvares Pereira, enquanto orientadora, pela partilha de experiências e de saberes, pelo apoio e pela incansável paciência.

À Professora Paula Carvalho, professora cooperante da Prática Pedagógica, pelo apoio e pela partilha de saberes.

A todas as crianças envolvidas no projeto e a todas as outras que me incentivaram a seguir este caminho.

À Catarina Oliveira, colega de Prática Pedagógica, amiga e companheira ao longo dos últimos cinco anos.

À Alexandra Ramos, por me mostrar que nunca é tarde para lutar e pela verdadeira amizade construída.

À Joana Duarte, colega de casa, pelas noites, pelas gargalhadas, pela amizade e, fundamentalmente, pelo apoio incondicional nesta reta final.

À Manuela, pelo acolhimento, pelas gargalhadas e por me fazer sentir 'em casa'.

À Joana Rocha, à Sandra Vieira e a todos os amigos '*Portuenses*' que sempre acreditaram em mim e me apoiaram, apesar da distância, nos bons e nos maus momentos.

A ti que, de forma bastante inconsciente, me foste dando força para terminar esta etapa.

**palavras-chave**

Língua, conhecimento, ler para aprender, sequência de ensino, texto informativo, 1.º Ciclo do Ensino Básico, competência leitora

**resumo**

O presente trabalho resulta da implementação de uma sequência de ensino, numa turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo de Ensino Básico, em torno de um género textual – o texto informativo. De um modo geral, esta investigação visa avaliar o seu efeito no desenvolvimento de competências de leitura, nomeadamente ao nível da identificação, da extração e da manipulação da informação. Nesse sentido, a sequência contemplou dois momentos de avaliação, um no início e outro no final do projeto, com vista à realização de uma análise comparativa.

Os resultados obtidos revelam algumas melhorias, ao nível da identificação e da manipulação da informação, todavia, também atestam que há ainda muito trabalho a fazer ao nível da compreensão leitora.

**keywords**

Language, knowledge, reading to learn, teaching sequence, informative text, basic education

**abstract**

This paper results from the implementation of a teaching sequence designed in a class of 1<sup>st</sup> grade of the primary school, around a textual genre – informative text. In general, this research aims to evaluate the effect of the sequence in the development of reading skills, particularly in terms of identification, extraction and manipulation of information. In this sense, the sequence included two stages of evaluation, at the beginning and at the end of the project. Its purpose is to realise a comparative analysis between the two moments.

The results show some improvements, at the level of identification and manipulation of information, however, also show that there is still much work to do in terms of reading comprehension.



## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	12
ÍNDICE DE QUADROS.....	13
ÍNDICE DE TABELAS.....	14
ÍNDICE DE ANEXOS.....	15
LISTA DE SIGLAS.....	16
INTRODUÇÃO .....	17
CAPÍTULO 1.....	20
Enquadramento Teórico .....	20
1.1. Língua e conhecimento .....	22
1.1.1. A relação entre a Língua e o conhecimento.....	22
1.1.2. Como ensinar a Língua? .....	23
1.2. A entrada no mundo da leitura e da escrita .....	24
1.2.1. Interação entre leitura e escrita.....	24
1.2.2. O texto no processo de iniciação à leitura e à escrita .....	25
1.2.3. Texto não literário versus texto literário .....	26
1.2.4. A sequência de ensino e o ensino por géneros.....	27
1.3. Ler para aprender .....	29
1.3.1. A compreensão na leitura.....	29
1.3.2. A avaliação da leitura .....	30
CAPÍTULO 2.....	32
Enquadramento Metodológico .....	32
2.1. Tipo de investigação .....	34
2.3. Instrumentos de recolha e de análise de dados .....	36
2.4. Descrição da sequência de ensino .....	37
CAPÍTULO 3.....	59
Apresentação e discussão dos resultados .....	59
3.1. Ditado de palavras .....	61
3.1.1. Palavras escritas corretamente .....	61
3.1.2. Erros ortográficos .....	64

3.2. Teste de leitura .....	74
3.2.1. Categorias de informação .....	74
3.2.2. Manipulação de informação explícita.....	79
3.2.3. Extração de sentido do texto .....	81
3.2.4. Reconhecimento de palavras.....	83
CAPÍTULO 4.....	87
Considerações finais .....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXOS.....	100

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Símbolos construídos em turma e respectivas legendas.....	42
<b>Figura 2</b> - Lista de palavras realizada sobre o animal panda .....	48
<b>Figura 3</b> - Exemplar do poema realizado por um dos alunos .....	48
<b>Figura 4</b> - Lista de palavras e poema construído por um dos pares de trabalho.....	49
<b>Figura 5</b> - Aluno a realizar o bilhete de identidade do panda .....	50
<b>Figura 6</b> - Exemplar de um cartaz construído por um dos pares de trabalho.....	51

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de palavras corretas no ditado de palavras.....	61
<b>Gráfico 2</b> - Número de erros ortográficos por tipos de erros.....	65
<b>Gráfico 3</b> - Número de erros ortográficos na palavra animal por tipos de erros .....	66
<b>Gráfico 4</b> - Número de erros ortográficos na palavra alimentação por tipos de erros .....	67
<b>Gráfico 5</b> - Número de erros ortográficos na palavra corpo por tipos de erros.....	68
<b>Gráfico 6</b> - Número de erros ortográficos na palavra habitat por tipos de erros.....	69
<b>Gráfico 7</b> - Número de erros ortográficos na palavra corpo por tipos de erros.....	70
<b>Gráfico 8</b> - Número de erros ortográficos na palavra doméstico por tipos de erros ..	71
<b>Gráfico 9</b> - Número de erros ortográficos na palavra selvagem por tipos de erros ....	73
<b>Gráfico 10</b> - Dados obtidos, nos dois momentos de avaliação, relativamente à identificação das CI no texto.....	75
<b>Gráfico 11</b> - Processos utilizados pelos alunos na identificação da informação, em ambos os momentos de avaliação .....	77
<b>Gráfico 12</b> - Dados obtidos, nos dois momentos de avaliação, na questão de completamento .....	80
<b>Gráfico 13</b> - Dados obtidos, nos dois momentos de avaliação, na questão de V/F .....	81
<b>Gráfico 14</b> - Número de respostas erradas, em ambos os momentos de avaliação, por tipo de frase .....	82
<b>Gráfico 15</b> - Número de respostas corretas, nos dois momentos de avaliação, na questão referente à fronteira da palavra.....	83
<b>Gráfico 16</b> - Dados obtidos nos dois momentos de avaliação relativamente ao processo de separação de palavras na frase .....	84
<b>Gráfico 17</b> - Dados obtidos nos dois momentos de avaliação relativamente ao registo escrito da frase.....	84
<b>Gráfico 18</b> - Número de erros obtidos por tipologia .....	85

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Esquema geral do projeto de investigação-ação .....	38
<b>Quadro 2</b> – Objetivos do projeto de investigação (AvI e AvF) .....	39
<b>Quadro 3</b> - Objetivos do projeto de investigação (Fase I).....	41
<b>Quadro 4</b> - Objetivos do projeto de investigação (Fase II) .....	46

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Critérios de identificação das categorias de informação (AvI).....	56
<b>Tabela 2</b> - Critérios de identificação das categorias de informação (AvF).....	57
<b>Tabela 3</b> - Número de palavras corretas no ditado de palavras.....	62
<b>Tabela 4</b> - Número de palavras corretas no ditado de palavras (por aluno) .....	63
<b>Tabela 5</b> - Dados obtidos, nos dois momentos de avaliação, relativamente à identificação das CI no texto.....	75

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> – Teste de leitura sobre o gato.....	102
<b>Anexo II</b> – Teste de leitura sobre o cão.....	103
<b>Anexo III</b> – Glossário .....	104
<b>Anexo IV</b> – Ficha de trabalho “A Borboleta” .....	105
<b>Anexo V</b> – Ficha de trabalho “O Burro” .....	106
<b>Anexo VI</b> – Bilhete de identidade do burro.....	108
<b>Anexo VII</b> – História “O Burro da Rita” .....	109
<b>Anexo VIII</b> – Folha de registo de pré e pós-leitura do texto “O Pinguim” .....	110
<b>Anexo IX</b> – Ficha de trabalho “O Pinguim” .....	111
<b>Anexo X</b> – Folha de trabalho “O Panda” .....	113
<b>Anexo XI</b> – Exemplos dos animais trabalhados em díade.....	114
<b>Anexo XII</b> – Bilhete de identidade do animal panda .....	127
<b>Anexo XIII</b> – Bilhete de identidade dos animais das díades (Exemplo: Canguru) .....	128
<b>Anexo XIV</b> – Exemplos de marcadores de livros .....	129
<b>Anexo XV</b> – Guião das apresentações orais.....	130
<b>Anexo XVI</b> – Diferenças obtidas, entre os dois momentos de avaliação, no número de palavras escritas corretamente (por aluno).....	132
<b>Anexo XVII</b> – Transcrições dos erros ortográficos encontrados no ditado de palavras e respetivas classificações .....	133
<b>Anexo XVIII</b> – Transcrição dos erros da questão de reconhecimento de palavras .....	140

## **LISTA DE SIGLAS**

SIE B2 – Seminário de Investigação Educacional B2

PPS B2 – Prática Pedagógica Supervisionada B2

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

SE – Sequência de Ensino

AvI – Avaliação Inicial

AvF – Avaliação Final

CI – Categoria de Informação



## **INTRODUÇÃO**



O presente trabalho surge no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional (SIE B2), do 2.º ano do mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro e tem como finalidade expor o projeto de investigação-ação, desenvolvido em articulação com a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS B2).

O estudo em si decorreu no Agrupamento de Escolas de Aveiro, com uma turma do 1.º ano de escolaridade, constituída por vinte e seis alunos, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. De um modo geral, os alunos apresentavam-se bastante motivados e implicavam-se nas aprendizagens.

Indo ao encontro da importância de trabalhar a Língua numa perspetiva transversal, a investigação envolveu diferentes áreas curriculares – Português, Expressões (plástica e musical) e Estudo do Meio, sendo este último o foco de incidência. O bloco abordado - “À Descoberta do Ambiente Natural - os seres vivos no seu ambiente” -, nomeadamente o subtema “conhecer os animais” - foi escolhido por ser apelativo para esta faixa etária.

Neste sentido, o projeto pretendeu desenvolver competências que permitissem aos alunos aprender a Língua e aprender a construir conhecimentos sobre o mundo, isto é, compreendendo que a leitura medeia a sua aprendizagem. Em traços gerais, foi um projeto assente na área da Didática da Língua, mais especificamente na componente de ler e de escrever para aprender, e foi um trabalho desenvolvido em conjunto com a minha colega de estágio, Ana Oliveira.

No que respeita à organização deste relatório, apresenta-se num primeiro capítulo, uma breve referência aos aspetos teóricos que sustentam a investigação, nomeadamente ao nível da interação entre a leitura e a escrita e ao processo de ler para aprender. O capítulo dois pretende apresentar o quadro metodológico, onde se explicita o tipo de investigação realizada, assim como os instrumentos de recolha e de análise dos dados e a descrição da sequência de ensino implementada. O capítulo três contempla a discussão crítica dos resultados obtidos e, por fim, no capítulo quatro surgem algumas considerações finais, as quais procuram responder aos objetivos propostos e refletir sobre todo o processo, fazendo uma alusão aos pontos fortes e aos pontos menos fortes.

## **CAPÍTULO 1**

### **Enquadramento Teórico**



## **1.1. Língua e conhecimento**

### **1.1.1. A relação entre a Língua e o conhecimento**

Uma das características mais marcantes de um povo é a Língua (escrita e falada), sendo através dela que o indivíduo primeiramente comunica, constrói e desenvolve o seu conhecimento. Porém, é necessário ressaltar a ideia de que a linguagem assume determinadas funções consoante as situações sociais e, em contexto escolar, estas são tendencialmente diferentes ou nem sequer se verificam.

Na verdade, autores como Beacco, Coste, Ven & Vollmer (2010) remetem para a relação existente entre o conhecimento e a linguagem, referindo que, independentemente do assunto, a construção do conhecimento, em contexto escolar, envolve o trabalho com a linguagem.

Neste sentido, e tal como defende I. Pereira (2008), é necessário assumir a existência de *propriedades linguísticas que singularizam a linguagem da escola* (p.176), ou seja, tomar consciência de que a Língua possui diferentes registos que podem ser informais, quando se adquirem no meio familiar ou noutros contextos sociais, e/ou escolares, quando se relacionam com a aquisição de informação de forma situada e organizada em contextos académicos. Nesta perspetiva, a autora defende não só a existência de uma linguagem escolar, mas também a existência de uma pluralidade de registos específicos que variam consoante as áreas disciplinares.

### 1.1.2. Como ensinar a Língua?

É inegável que o registo escolar não se adquire de forma espontânea e natural, pelo contrário, requer uma prática situada, sistemática e um ensino explícito (Magalhães, 2012; Í. Pereira, 2008; Pereira & Barbeiro, 2007). Segundo Í. Pereira (2008) entende-se por prática situada *a utilização do registo escolar em contextos em que os alunos exploram os conteúdos em situações autênticas, significativas e variadas* (p. 185). Por outras palavras, o professor deve criar contextos próximos da realidade e utilizar estratégias que permitam ao aluno descodificar a linguagem escolar e construir novos conhecimentos (L. Á. Pereira, 2008; Pereira & Barbeiro, 2007).

Aliada a esta prática contextualizada, o professor deve focar, explicitamente, aspetos formais da linguagem que permitam ao aluno compreender o que faz e porque o faz, ou seja, clarificar o objeto de estudo. Neste sentido, um ensino explícito pressupõe que o aluno, de forma gradual, seja capaz de explicitar as suas aprendizagens, compreenda o funcionamento da Língua e construa um conhecimento consciente e refletido. Por outro lado, o professor deve também desenvolver estratégias, de forma sistemática, que possibilitem aos alunos realizar novas práticas que lhes permitam testar e mobilizar, de forma consciente e refletida, o conhecimento aprendido (Magalhães, 2012; Í. Pereira, 2008; L. Á. Pereira, 2008; Pereira & Barbeiro, 2007).

Todos estes propósitos se podem fundamentar em Vygotsky quando este refere que a escola “*não se deve restringir à transmissão de conteúdos, mas principalmente, [a] ensinar o aluno a pensar, [ensinando as] formas de acesso e apropriação do conhecimento*” (Rego, 2000, p. 108). Ainda nesta linha de ideias, Vygotsky defende que a construção de conhecimentos implica uma ação partilhada, pois é “*através dos outros que as relações entre [o] sujeito e [o] objeto de conhecimento são estabelecidas*” (Rego, 2000, p. 110), ou seja, realça não só a importância das interações entre aluno e professor, como atribui a este último o principal papel de mediação entre o aluno e a construção do seu conhecimento. Ora, é incontestável que o professor assume uma posição basilar no processo de ensino-aprendizagem e, deste modo, é fundamental valorizar as interações e promover um ensino formal e explícito,

permitindo aos alunos desenvolver um conhecimento cada vez mais consciente, sistemático e refletido (Magalhães, 2012; Í. Pereira, 2008; Pereira & Barbeiro, 2007).

## **1.2. A entrada no mundo da leitura e da escrita**

### **1.2.1. Interação entre leitura e escrita**

Durante muito tempo, considerou-se que a aprendizagem da escrita decorria, maioritariamente, a partir da transferência de outras competências, como a leitura. Ou seja, acreditava-se que, aprendendo a ler, as crianças seriam capazes de aprender, quase automaticamente, a escrever (Pereira & Azevedo, 2005; L. Pereira, 2008).

Hoje em dia, assume-se que a leitura e a escrita são duas componentes de índole linguística que pressupõem diferentes funções. Contudo, é possível desenvolver estratégias, de leitura e de escrita, desafiantes e capazes de produzir aprendizagens significativas nos alunos. Na verdade, se por um lado é a partir da leitura que conseguimos aceder à informação, por outro, é através da escrita que estruturamos e expressamos essa informação, construindo, simultaneamente, saberes sobre o mundo (Amor, 2006; L. Pereira & Azevedo, 2005; L. Pereira, 2008).

Neste sentido, tal como refere Pereira & Azevedo (2005), *os textos a ler podem servir de referência para a aprendizagens da escrita* sempre que: i) permitam o enriquecimento cultural e pessoal do aluno e o façam escrever sobre esse assunto; ii) *são utilizados como modelos a seguir*; iii) *funcionam como autênticos instrumentos de escrita*, isto é, *são analisados de modo a pôr-se em evidência a sua organização e composição* (p. 14).

Assim, a interação leitura-escrita é possível e torna-se significativa quando incide sobre os processos de escrita (planificação, textualização e revisão), uma vez que *a escrita contém a leitura, mas a leitura não conduz, necessariamente, à produção escrita* (Abrantes, citado em L. Pereira, 2008, p. 47) isto é, a partir da escrita, devido à necessidade de rever e compreender o escrito, os alunos acabam por desenvolver competências leitoras.

No entanto, importa salientar que tanto a escrita como a leitura envolvem conhecimentos escolares, culturais e sociais, ou seja, é necessário desenvolver



estratégias que permitam aos alunos articular os diferentes saberes, de modo a que sejam capazes de interiorizá-los e, por conseguinte, que estabeleçam uma relação positiva com a leitura e com a escrita.

### **1.2.2. O texto no processo de iniciação à leitura e à escrita**

Reconhecendo a complexidade da leitura e da escrita, importa agora refletir sobre a importância do texto como veículo para a apropriação e para a construção do conhecimento.

Na sua generalidade, os textos não apresentam uma forma aleatória, deixada à iniciativa ou criatividade pessoal de cada um. Pelo contrário, os textos são representações escritas de diversas formas de conhecimento e de modos comunicação que, num dado contexto, são praticados e considerados adequados para, por exemplo, explicar, justificar ou discutir (Beacco et al, 2010). Deste modo, vários autores assumem que os textos constituem-se por “géneros”, consoante a área específica a que se destinam. Ou seja, defendem que o conceito de “género textual” não se aplica apenas à literatura, servindo também para definir categorias específicas de textos, desde que sejam caracterizados por uma estrutura ritualizada e suscetível de ser descrita do ponto de vista linguístico. Assim, defendem o “ensino por géneros”, considerando que é uma ferramenta importante que permite ao aluno não só identificar e apropriar-se de uma determinada “linguagem especializada”, mas também compreender e interpretar situações e acontecimentos da realidade (Beacco et al., 2010; Í. Pereira, 2008; Pereira & Barbeiro, 2007).

### 1.2.3. Texto não literário versus texto literário

*Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário.*

(Reis et al, 2009, p. 62)

Tal como é possível verificar através da afirmação supracitada, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) prevê que, desde o início da escolaridade, os alunos contactem com *múltiplos textos* em suportes diversificados

Relativamente ao texto não literário, o programa refere que estes são fundamentais *na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo* (Reis et al, 2009, p.62). Na verdade, um texto não literário define-se *a partir da situação de comunicação da vida real que lhe dá origem* (Pereira, 2010, p. 76) e, por conseguinte, tem sempre uma intenção comunicativa que pode ser factual, quando representa uma parcela da realidade (*ex.* texto informativo); expressiva, ao apresentar um ponto de vista (*ex.* texto de opinião); ou apelativa, sempre que conduz o interlocutor para uma dimensão da realidade (*ex.* texto instrucional) (Pereira, 2010). Neste sentido, este tipo de texto assume uma estrutura e uma composição mais ou menos estável e possibilita ao professor, em contexto de sala de aula, a dinamização de atividades que levem os alunos a apropriar-se desse registo e, por conseguinte, construindo conhecimentos e aprendizagens sobre os diferentes géneros textuais. Assim, os textos não literários surgem como um instrumento fundamental para a construção de saberes, pois devido ao seu carácter transversal e ao seu vínculo com a realidade, comportam aspetos relacionados com a integração social e permitem aos alunos ir dando resposta, de modo cada vez mais autónomo, a diversas situações de comunicação (Amor, 2006; Costa, 2012).

No entanto, nos primeiros anos de escolaridade os alunos encontram-se muito familiarizados com o texto literário, devido ao contacto com a literatura infantil quer nos contextos familiares, quer nos contextos da educação pré-escolar. Na verdade, o texto literário não tem um molde pré-determinado e apresenta-se como *uma forma*

*de distanciamento da realidade quotidiana (...) [que] pretende deliberadamente causar um efeito no recetor, seja de fruição, reflexão ou aprendizagem* (Pereira, 2010, p. 80). Por outro lado o seu caráter lúdico e a *incessante busca de sentido que o texto literário intrinsecamente comporta, permite alimentar e manter viva a voracidade pela leitura* (Azevedo, 2003). Ora, sabendo que é essencial que os alunos dominem as diferentes formas da linguagem e, em simultâneo, se sintam motivados nas suas aprendizagens, torna-se fundamental familiarizá-los com todos os tipos de texto e desenvolver estratégias, de leitura e de escrita que lhes permitam tomar consciência das suas especificidades, para serem capazes de compreendê-los e produzi-los.

#### **1.2.4. A sequência de ensino e o ensino por géneros**

Como já tivemos oportunidade de referir, ler e escrever são tarefas complexas que exigem um ensino formal e explícito. Deste modo, o professor tem um papel fundamental em todo este processo e necessita de mobilizar estratégias que permitam ajudar os alunos a desenvolver competências significativas de leitura e de escrita. Para tal, é essencial criar dispositivos de ensino *capazes de situar e ajudar o professor no seu papel, e capazes, portanto de levar os alunos a saber mais* (Pereira & Cardoso, 2013, p. 37). Neste sentido, e realçando a importância do ato de ensinar, Pereira e Cardoso (2013) sugerem como dispositivo formativo e didático a Sequência de Ensino (SE) que pode ser definida como um *conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, em torno de um determinado género textual oral ou escrito* (Oliveira, 2013, p. 38).

De um modo geral, a SE, tal como a sequências didática, envolve quatro fases: a pré-intervenção, correspondente à apresentação inicial da situação de comunicação, a abertura (produção inicial), o desenvolvimento (módulos) e, por fim, o fechamento (produção final). A pré-intervenção pressupõe a definição do género textual a ser trabalhado e a explicitação da tarefa a realizar, assim como a sua finalidade. Quanto à abertura, corresponde ao primeiro registo escrito, do género em estudo, e prevê uma avaliação diagnóstica e formativa por parte do professor, com vista à identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos e ao aperfeiçoamento da SE ao longo do

percurso. Neste sentido, o desenvolvimento da sequência é organizado por módulos e, indo ao encontro dos erros evidenciados na produção inicial, deve contemplar um ensino explícito, em torno do desenvolvimento de competências linguísticas, fomentando a construção de conhecimentos e uma melhoria nos registos escritos dos alunos, aquando a fase de fechamento da SE (Pereira & Cardoso, 2013; Oliveira, 2013). Todavia, a SE não pode ser vista como um dispositivo estanque, que se aplica do mesmo modo em qualquer contexto, visto que o seu desenvolvimento deve incluir ajustes, mediante o *feedback* e as reflexões das práticas (Pereira & Cardoso, 2013).

Importa ainda realçar que o desenvolvimento de uma sequência de ensino envolve uma verdadeira interação leitura-escrita. Desde logo, porque a SE incita a que os alunos, a partir da leitura de vários textos do mesmo género, sejam, posteriormente, capazes de produzir esse género de textos (Pereira & Cardoso, 2013) para além de integrar inúmeras atividades “parcelares “ de escrita (reescrita, reformulação, contração...). Por outro lado, é assumida a importância do papel do professor no desenvolvimento das competências de escrita, considerando que *as aprendizagens [dos alunos] estão muito dependentes do agir do professor e que a ação deste [está] muito dependente dos dispositivos e instrumentos que ele é capaz de mobilizar* (Pereira & Cardoso, 2013, p. 39).

### 1.3. Ler para aprender

#### 1.3.1. A compreensão na leitura

*Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair a informação contida num texto escrito.*

(Sim-Sim, 2007, p. 5)

Contrariamente ao que acontece com a linguagem oral, a leitura, tal como a escrita, não surge naturalmente e necessita de um ensino intencional e sistemático. Durante muitos anos, a leitura surgiu associada à decifração e ao mecanismo de reconhecimento das palavras, sendo, portanto, negligenciada a importância da compreensão leitora. Porém, apesar de já não ser considerado que 'ler é ter a capacidade de reconhecer palavras', a decifração continua a ter um papel preponderante no ensino da leitura, visto que decifrar significa *identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua* (Sim-Sim, 2009, p.12). Neste sentido, a aprendizagem da leitura envolve o ensino da decifração, um ensino explícito resultante da utilização de estratégias de compreensão leitora e o contacto frequente com diferentes textos.

Ora, por compreensão leitora entende-se *a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto* (Sim-Sim, 2007, p.7); porém, compreender o que se lê implica a relação entre três variáveis fundamentais: o leitor, na medida em que, quando lê, está automaticamente a aceder aos seus conhecimentos prévios para entender o texto lido; o texto, onde está subjacente a intenção do autor e a organização/composição textual e, por fim, o contexto que contempla elementos que não fazem parte do texto, como o interesse do leitor ou o meio social em que surge o texto (Giasson, 2003; Colomer, 2001).

Deste modo, tendo em consideração as variáveis referidas e a multiplicidade de textos existentes, as estratégias a utilizar no ensino da compreensão leitora, devem ser adaptadas e ajustadas a cada caso. Neste sentido, deve ser claro para os alunos que as estratégias a desenvolver, envolvem, necessariamente, momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Sim-Sim, 2007). Isto é, na fase de pré-leitura, o aluno

deve entender que é necessário aceder aos seus conhecimentos prévios para aceder ao significado do texto. Por outro lado, durante a leitura deve ser capaz de mobilizar a informação, implícita ou explícita, de modo a identificar e organizar ideias e, por fim, na pós-leitura o aluno deve refletir sobre o lido e apreender significados.

Partindo do pressuposto de que a tipologia dos textos influencia a compreensão da leitura, requerendo o uso de estratégias específicas, no caso do texto informativo, Sim-Sim (2007, p. 24) recomenda:

- *Mobilização do conhecimento sobre o tema;*
- *O ensino de vocabulário específico presente no texto;*
- *O ensino de estratégias de mapeamento visual da estrutura do texto e da relação entre as ideias expostas;*
- *O questionamento com vista à construção de um modelo mental do texto;*
- *A sintetização da informação.*

Por outro lado, ao longo de todo o processo de ensino é necessário mobilizar estratégias que permitam, ao professor, avaliar e adequar as suas práticas com o intuito de ajudar os alunos a progredir.

### **1.3.2. A avaliação da leitura**

A investigação ao longo dos anos tem sido muito crítica quanto às possibilidades de avaliar a compreensão da leitura, considerando que é uma atividade muito complexa. Como referido, compreender um texto implica construir um significado, interligando os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios sobre o tema (Esteve, 2004). Portanto, para compreender como é construído o significado é necessário conhecer os processos (cognitivos, textuais, entre outros) que se encontram envolvidos. Deste modo, a avaliação das aprendizagens ao nível da leitura tem uma função reguladora do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, funciona como um instrumento de identificação das mudanças que se devem ir produzindo durante todo o processo de ensino, para que cada um dos alunos aprenda de uma forma significativa e, neste sentido, a avaliação no 1.º CEB deve ter um carácter essencialmente formativo.

No que concerne aos procedimentos de avaliação de leitura, Viana (2009) destaca os *testes e os registos* (p.41), considerando que são os mais comuns em contexto de sala de aula. Relativamente aos testes, estes podem ser estandardizados, implicando um conjunto de critérios pré-definidos ou informais que seguem procedimentos menos controlados, sendo mais utilizados em contexto de sala de aula e recorrendo a diversas modalidades de questionamento sobre o lido, como por exemplo, questões de escolha múltipla, de completamento e de resposta verdadeiro/falso (Viana, 2009).

## **CAPÍTULO 2**

### **Enquadramento Metodológico**





## **2.1. Tipo de investigação**

O presente projeto foi desenvolvido no âmbito da PPS B2, ou seja, ocorreu como parte integrante do trabalho letivo, em contexto de sala de aula, e foi implementado segundo os princípios da metodologia da investigação-ação. Conforme Latorre (2003), aludindo a Escudero (1990), este desenho envolve *a identificação inicial de um problema, tema ou propósito a investigar; a elaboração de um plano de ação que permita controlar o percurso, as consequências e os resultados do seu desenvolvimento; e uma reflexão crítica acerca do sucedido, com vista à verificação da eficácia de todo o processo* (p. 40).

Na medida em que prevê todos estes momentos, a investigação-ação pressupõe uma articulação entre a teoria e a prática, colocando o professor no papel de investigador. Na verdade, quando o professor é investigador não se preocupa apenas com o produto da sua ação, mas sim com todo o processo e nesse sentido, observa, planeia, ensina, avalia e reflete sobre as suas práticas.

Assim, tendo em conta as características desta metodologia de investigação, o projeto de intervenção desenvolvido insere-se na lógica da metodologia de investigação-ação uma vez que conjugou, de forma articulada e sistemática, momentos de planificação, ação, observação e reflexão, com vista a uma melhoria da prática educativa e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

## **2.2. Objetivos e justificação da investigação**

O projeto de investigação-ação pretendia, desde o início, ser significativo, não só para o processo de formação enquanto professora estagiária, como também para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para a sua conceção foram fundamentais os diálogos com a professora orientadora, com a professora cooperante e com a colega de estágio, Ana Catarina Oliveira.

Na realidade, o projeto começou a ser pensado no âmbito da unidade curricular de SIE, ainda antes do início da PPS no contexto e, nessa fase, através de algumas pesquisas, foi possível verificar a existência de estudos recentes que remetiam, por um lado, para a importância do texto no processo de iniciação à leitura

e à escrita e, por outro, para a relevância do contacto dos alunos com a multiplicidade de textos existentes. Assim, considerando que a Língua pode-se trabalhar transversalmente em todas as áreas disciplinares, surgiu a hipótese de se desenvolver um projeto de literacia, na área de Estudo do Meio, que promovesse a competência de ler e de escrever para aprender e nos permitisse refletir sobre as possibilidades didáticas de trabalhar o texto informativo desde cedo, no 1.º ano de escolaridade.

Relativamente ao enquadramento curricular, o programa de Português acaba por também fundamentar a pertinência deste projeto, uma vez que defende que *os alunos devem contactar com múltiplos textos (...), de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário* (Reis et al, 2009, p. 62). De igual modo, também refere, de forma explícita, alguns descritores de desempenho relacionados com as competências de ler e de escrever para aprender, os quais se enquadram perfeitamente no desenho deste projeto como, por exemplo, *identificar o sentido global dos textos* (Reis et al, 2009, p.36) e *elaborar um pequeno texto informativo-expositivo* (Reis et al, 2009, p. 42).

Neste sentido, uma vez que a PPS foi realizada em díade e com o intuito de não afetar o plano curricular da turma, optou-se por delinear um único projeto, que seria dirigido, alternadamente, pelos elementos do par pedagógico e que abarcaria duas dimensões de análise distintas: a leitura e a escrita. Ou seja, apesar da sua unicidade, o projeto originou dois trabalhos diferentes: um com enfoque na didática da escrita e outro, que aqui se apresenta, com ênfase na leitura e na compreensão de textos.

Assim, os objetivos gerais e específicos da investigação foram os seguintes:

- Compreender modos didáticos de interação entre a leitura e a escrita;
- Verificar as potencialidades do ensino do género textual desde o início da escolaridade;
- Avaliar a leitura de textos, nomeadamente ao nível da identificação e da extração da informação;

### 2.3. Instrumentos de recolha e de análise de dados

Tal como a metodologia deste projeto sustenta, o professor deve assumir um papel ativo no processo de investigação e, daí, a necessidade de desenvolver instrumentos de recolha de dados que permitam, numa fase posterior, analisar e refletir o objeto em estudo. Assim, privilegiaram-se a observação sistemática, o recurso a meios audioscriptovisuais (fotografia, gravação áudio e vídeo) e os registos escritos dos alunos<sup>1</sup>.

Relativamente a estes últimos, cabe destacar os «testes de leitura<sup>2</sup>», o ditado de palavras e a produção escrita com a instrução “Escreve o que sabes sobre...”, uma vez que correspondem a tarefas mais minuciosas.

Quanto ao registo fotográfico, tal como refere Latorre (2003), *é uma técnica de obtenção de informação cada vez mais popular na investigação-ação* (p. 80), visto que permite registar acontecimentos específicos da ação. No caso presente, as fotografias permitem, por um lado, reter dados referentes às produções dos alunos em determinadas atividades e, por outro, rever momentos particulares da intervenção.

As gravações áudio e vídeo foram realizadas em todas as sessões e foram uma mais-valia, porque possibilitaram rever todo o processo e atentar, por exemplo, nas interações entre os alunos, assim como relembrar o tipo de questões colocadas. No entanto, e apesar de não ser objeto de análise, acabaram por fornecer dados relevantes para a compreensão do processo investigativo.

Outro instrumento importante para a recolha de dados foi o diário reflexivo pois, tal como refere Máximo-Esteves (2008), *é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador, [porque] permite registar notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula (...) em estudo* (p. 85). Na realidade, a sua existência foi importante ao longo de todo o projeto, uma vez que permitiu registar momentos importantes que, de outra forma, poderiam facilmente

---

<sup>1</sup> Durante a implementação do projeto, os alunos foram realizando algumas fichas de trabalho que permitiram, não só orientar todo o processo, mas também recolher para análise os seus registos escritos, os quais poderão ser uma mais-valia, no sentido em que permitem questionar, compreender e explicar ausências ou dificuldades que persistiram ao longo do processo.

<sup>2</sup> O teste de leitura é uma técnica de avaliação que visa fornecer, ao professor, elementos que permitam avaliar competências de leitura, refletir sobre a ação e adequar estratégias e materiais, com vista a uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Viana, 2009).

ter sido esquecidos. Por outro lado, também permitiu registrar angústias, preocupações e vivências marcantes, a nível pessoal.

De um modo geral, todos os dados foram recolhidos de forma sistemática e intencional, com o intuito de melhorar as práticas e ir ao encontro dos objetivos definidos para este projeto.

## **2.4. Descrição da sequência de ensino**

O projeto de investigação foi desenvolvido em 12 sessões organizadas em torno do texto informativo, contemplando quatro etapas fundamentais: a avaliação inicial (AvI), a introdução ao texto informativo, a mobilização e sistematização de conhecimentos e a avaliação final (AvF). Tal como o próprio nome indica, a avaliação inicial teve como propósito recolher, numa fase inicial, informações sobre as competências de leitura e de escrita dos alunos e a avaliação final diz respeito à fase de fechamento da sequência, ou seja, é a fase em que os alunos realizam os últimos registos e a partir da qual se pretende compreender a sua influência na evolução dos alunos ao nível do desenvolvimento das competências de leitura e de escrita de textos informativos.

Entre os dois momentos de avaliação, existe a fase de desenvolvimento que foi subdividida em duas fases (módulos), com trabalho didático a vários níveis, desde textos mentores, com o intuito de familiarizar os alunos com o texto em estudo.

Assim, numa primeira fase, e tendo como base um texto modelo, em cada uma das sessões, explorou-se a estrutura do texto informativo, focando a atenção dos alunos para a constituição dos parágrafos e para a identificação e organização da informação. Na segunda fase, procurou-se que os alunos mobilizassem conhecimentos e, através do trabalho individual e colaborativo, fossem capazes de explicitar os seus conhecimentos, oralmente e por escrito. Para melhor explicitar a sequência de ensino desenvolvida, o quadro 1 apresenta, de uma forma geral, as diferentes fases, as principais tarefas desenvolvidas e as estratégias adotadas.

**Avaliação Inicial**

1 sessão

**Fase I**

4 sessões

**Fase II**

6 sessões

**Avaliação Final**

1 sessão

<b>Etapas</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Estratégia</b>
<b>Avaliação inicial</b> (2 de abril)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um ditado de palavras.</li> <li>• Antecipação e leitura do texto informativo sobre o gato.</li> <li>• Produção escrita: “Escreve o que sabes sobre o gato”.</li> <li>• Compreensão do texto de leitura (Teste de leitura).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em turma e individual.</li> <li>• Discussão.</li> </ul>
<b>Fase I</b> <i>Introdução ao texto informativo</i> (3 a 15 de abril)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de textos informativos (estudo de textos mentores).</li> <li>• Desconstrução de textos informativos.</li> <li>• Produção, em turma, do “Bilhete de identidade” do animal em estudo.</li> <li>• Construção de símbolos alusivos às diferentes categorias patentes nos textos.</li> <li>• Realização de um glossário referente ao tema dos animais.</li> <li>• Animação de leitura do livro “A Lagartinha muito comilona”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em turma, em pequenos grupos e individual.</li> <li>• Discussão.</li> <li>• Estruturador gráfico.</li> </ul>
<b>Fase II</b> <i>Sistematização e mobilização dos conhecimentos construídos sobre a leitura e a escrita de textos informativos</i> (16 a 29 de abril)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de textos informativos (estudo de textos mentores).</li> <li>• Elaboração de listas de palavras.</li> <li>• Escrita parcial de textos informativos.</li> <li>• Escrita, em pares, de um poema sobre o animal em estudo.</li> <li>• Produção, em pares, do “Bilhete de identidade” do animal.</li> <li>• Atividades de animação de leitura dos livros: “Queres brincar comigo?” e “Panda Grande e Panda Pequeno”.</li> <li>• Ilustração de desenhos de animais.</li> <li>• Realização e apresentação oral de cartazes.</li> <li>• Concretização de marcadores de livros alusivos aos animais trabalhados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em turma, pares e individual.</li> <li>• Discussão.</li> <li>• Jogo.</li> <li>• Estruturador gráfico.</li> </ul>
<b>Avaliação final</b> (30 de abril)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um ditado de palavras.</li> <li>• Antecipação e leitura do texto informativo sobre o cão.</li> <li>• Produção escrita: “Escreve o que sabes sobre o cão”.</li> <li>• Compreensão do texto de leitura (Teste de leitura).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em turma e individual.</li> <li>• Discussão.</li> </ul>

**Quadro 1** - Esquema geral do projeto de investigação-ação

Em seguida, efetuar-se-á uma descrição detalhada de cada uma das sessões, focando os objetivos de investigação e os objetivos pedagógicos.

De forma mais específica, as fases de avaliação inicial e final contaram com duas sessões, cujos objetivos se apresentam no quadro 2.

### Avaliação inicial e avaliação final

Número de sessões: 2

<b>Objetivos de investigação:</b>	<p><b>Avaliação Inicial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher dados sobre as competências de leitura e de escrita de um texto informativo.</li> <li>▪ Recolher dados sobre a qualidade da escrita de palavras relacionadas com o tema.</li> </ul> <p><b>Avaliação Final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher dados sobre a qualidade da escrita de palavras relacionadas com o tema.</li> <li>▪ Recolher dados sobre a influência das estratégias da sequência de ensino no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de textos informativos.</li> </ul>
<b>Objetivos pedagógicos</b> (Reis <i>et al.</i> , 2009):	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escrever legivelmente palavras ditadas com correção ortográfica.</li> <li>▪ Identificar as ideias centrais do texto.</li> <li>▪ Localizar a informação pretendida.</li> <li>▪ Redigir um pequeno texto, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação.</li> <li>▪ Identificar a fronteira de palavras.</li> </ul>

**Quadro 2** – Objetivos do projeto de investigação (AvI e AvF)

Através do quadro apresentado, é possível perceber que ambos os momentos de avaliação foram estruturados do mesmo modo e contemplaram a realização de um ditado de palavras, uma produção escrita (“Escreve o que sabes sobre...”) e a realização de um teste de leitura. Deste modo, a principal distinção entre os dois momentos prende-se com o animal em estudo, sendo o «Gato» na AvI e o «Cão» na AvF.

Relativamente ao ditado de palavras, este foi realizado pelo adulto ao aluno e contemplou as seguintes palavras: “animal”, “alimentação”, “corpo”, “habitat”, “vivo”, “doméstico” e “selvagem”. Importa salientar que as palavras escolhidas procuravam ter uma ligação lexical com o tema, não procurando, contudo, ter em conta aspetos como a extensão ou a composição associada a cada uma delas. O principal objetivo

consistia na avaliação das competências ortográficas dos alunos e verificar, numa fase posterior, a influência (ou não) da sequência de ensino no desenvolvimento da grafia de algumas palavras. Neste sentido, ao longo da sequência, incide-se principalmente na via lexical e pretende-se que os alunos desenvolvam competências ortográficas, através da aquisição de conhecimentos, da leitura e do contacto com a forma escrita das palavras (Batista, Viana & Barbeiro, 2011).

Quanto à produção escrita, esta surgiu após uma breve discussão, em turma, sobre o animal em estudo e a leitura do texto informativo sobre o gato. Neste momento de avaliação, os alunos escreveram livremente o que sabiam sobre o animal em estudo e, por fim, foi entregue o teste de leitura. Importa salientar que, relativamente à produção escrita<sup>3</sup>, não foi fornecida nenhuma instrução específica, e, portanto, os alunos tanto podiam redigir um pequeno texto, como pequenas frases ou, ainda, palavras soltas. No que concerne ao teste de leitura (anexos I e II), este foi construído pelo par pedagógico e apresenta não só o texto informativo, como questões que implicam sublinhar e identificar informação fundamental, completamento, resposta verdadeiro/falso e o reconhecimento da fronteira de palavras.

Sintetizando, os momentos de avaliação contemplaram: i) a realização do ditado de palavras; ii) a antecipação do texto através do questionamento aos alunos sobre o que sabiam sobre o animal em estudo; iii) a leitura do texto, realizada em voz alta pelo professor; iv) a produção escrita “Escreve o que sabes sobre...”; e por último, v) a realização do teste de leitura.

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre os resultados referentes à componente da didática da escrita, consultar: Oliveira, A. (2013). Escrever para aprender: o texto informativo no 1.º ciclo. Aveiro: Universidade de Aveiro



Quanto à fase I, estruturou-se em quatro sessões, sendo os respectivos objetivos elencados no quadro 3.

### Fase I: Introdução ao texto informativo

Número de sessões: 4

<b>Objetivos de investigação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar e compreender a influência das estratégias da sequência de ensino nas capacidades de leitura e compreensão de textos informativos.</li> </ul>
<b>Objetivos pedagógicos</b> (Reis <i>et al.</i> , 2009):	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incentivar o gosto pelo livro e pela leitura.</li> <li>▪ Identificar as principais características do texto narrativo e do texto informativo.</li> <li>▪ Identificar as ideias principais do texto.</li> <li>▪ Localizar a informação pretendida.</li> <li>▪ Descobrir expressões iguais ou palavras iguais nas mesmas produções.</li> <li>▪ Identificar vocabulário específico do tema do texto: habitat, alimentação e as características físicas dos animais.</li> <li>▪ Colecionar as palavras descobertas e reconhecidas.</li> </ul>

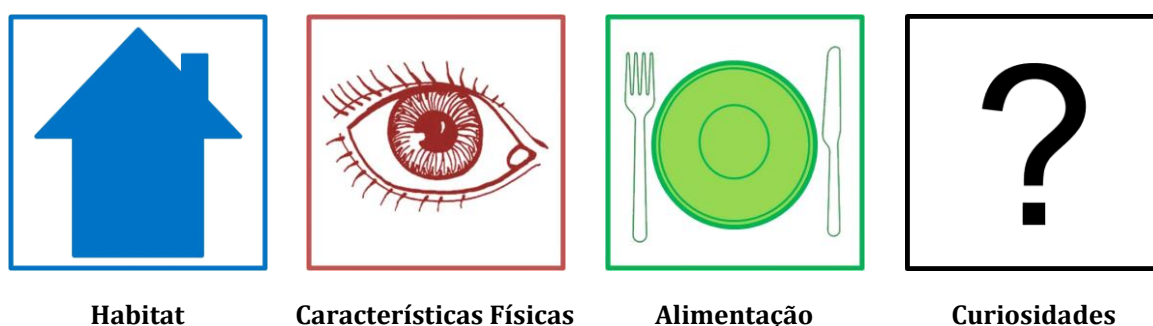
**Quadro 3** - Objetivos do projeto de investigação (Fase I)

### Sessão 1

Como já referido anteriormente, o projeto foi inserido na temática “À Descoberta do Ambiente Natural – os seres vivos no seu ambiente”, da área disciplinar de Estudo do Meio, mas contemplou também as aulas de Língua Portuguesa e as Expressões (plástica e musical). Neste sentido, e de acordo com o plano curricular da turma, foi ajustado para coincidir com o ensino dos casos de leitura e os textos construídos relacionavam-se sempre com o caso de leitura a abordar nessa semana. De referir também que, ao longo de toda a SE, os textos surgiram, na sua maioria, associados a uma ficha de trabalho que continha, além do texto, algumas perguntas de compreensão e, deste modo, antes da sua entrega era sempre realizada uma pequena discussão em turma, sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do animal em estudo.

Ora, sendo o caso de leitura dessa semana o “as/es/is/os/us”, o texto informativo estudado na primeira sessão era sobre o castor. Esta sessão pretendia, essencialmente, incidir sobre a estrutura do texto informativo e, neste sentido, foi

realizada uma análise, em turma, dos diferentes parágrafos que o constituíam, focando a atenção dos alunos para algumas categorias de informação (CI) essenciais: o habitat, a alimentação, as características físicas e as curiosidades<sup>4</sup>. Em seguida, foram construídos, com os alunos, quatro símbolos alusivos a essas categorias e o desejado era que os alunos se apercebessem que cada parágrafo continha uma determinada informação e que, nas sessões seguintes, através do reconhecimento dos símbolos, fossem capazes de antecipar a informação contida no texto (figura 1).



**Figura 1** - Símbolos construídos em turma e respetivas legendas.

Com vista à mobilização de conhecimentos específicos sobre o tema, iniciou-se também a construção de um glossário (anexo III), individual, cuja temática se relacionava com os animais e as suas características. Assim, de acordo com os símbolos criados e através da discussão, em turma, sobre os conceitos subjacentes a cada categoria, o professor registou a definição de habitat, alimentação e características físicas e os alunos efetuaram o seu registo no glossário.

## **Sessão 2**

---

A sessão dois iniciou-se com a realização de um jogo intitulado “Leilão de frases” e cujo principal objetivo era recordar e sistematizar, tanto as categorias de informação, como os símbolos trabalhados na sessão anterior. Deste modo, através da observação de frases e símbolos, os alunos teriam de ser capazes de referir se o símbolo apresentado se adequava, ou não, ao conteúdo da frase.

---

<sup>4</sup> Considerou-se como “curiosidade” toda a informação que não se enquadrasse nas restantes categorias.

Posteriormente foi projetado no quadro o título do novo texto, «A Borboleta», e os símbolos que lhe estavam associados. Em seguida, e com o intuito de verificar se os alunos eram capazes de prever e de identificar a informação contida no texto, o professor colocou algumas questões referentes à informação que o texto poderia conter.

Seguiu-se a entrega do texto informativo sobre a borboleta (anexo IV) e uma breve explicação dos enunciados. Esta sessão tinha como objetivo não só a compreensão e a desconstrução do texto, mas também promover o alargamento do vocabulário dos alunos, através da exploração de alguns sinónimos. Deste modo, a realização da ficha, envolveu a discussão em turma, com vista à descoberta de alguns sinónimos e ao completamento do texto.

Por fim, foi realizada a animação de leitura do livro “A Lagartinha muito comilona”, de Eric Carle<sup>5</sup>. Esta atividade contemplou os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura e permitiu fazer uma breve referência às diferenças existentes entre o texto informativo e o texto narrativo, ou seja, de forma lúdica e interligando a ficção com a realidade, os alunos aperceberam-se do ciclo de vida de uma borboleta e registaram no glossário a definição de metamorfose.

### Sessão 3

---

Tal como na sessão anterior, e pretendendo que os alunos fossem capazes de antecipar a leitura, a terceira sessão iniciou-se com a projeção do título e dos símbolos associados ao novo texto. Em seguida foram colocadas e discutidas algumas questões e só depois se procedeu à entrega do texto informativo sobre o burro (anexo V).

No momento posterior, o professor colocou algumas questões de compreensão do texto, explorou algum vocabulário específico, que foi registado no glossário, e efetuou uma breve explicação dos enunciados da ficha.

Posteriormente, o professor projetou um esquema representativo do bilhete de identidade do burro e entregou a cada aluno uma folha de registo com o mesmo

---

<sup>5</sup> Referência Bibliográfica: Carle, E. (2007). *A lagartinha muito comilona*. Matosinhos: Kalandraka.

esquema (o esquema apresentado corresponde a um estruturador gráfico que contempla os quatro conceitos subjacentes a cada CI) (anexo VI). Assim, com esta atividade, pretendia-se que os alunos fossem capazes de extrair a informação do texto, trabalhado anteriormente, e completassem corretamente o esquema. No entanto, e uma vez que era o primeiro contacto com este tipo de esquema, a atividade foi realizada em turma e, antes dos alunos efetuarem os seus registos, a informação era discutida e registada no quadro.

Por fim, foi realizado o jogo do STOP, que era um jogo conhecido pela turma e que tinha como principal objetivo identificar informação específica, a partir da leitura de um texto. Neste caso, o professor leu o texto “O Burro da Rita”<sup>6</sup> (anexo VII) e, numa segunda leitura, os alunos tiveram que identificar informação, relativa ao burro, que não tivesse estado presente no texto informativo trabalhado anteriormente. Deste modo, durante a leitura, cada vez que surgia alguma informação relevante, os alunos tinham que dizer “STOP” e identificar a informação. Caso a informação estivesse correta, o professor questionava os alunos quanto à categoria em que deveria ser incluída e, através do diálogo em turma, ia registando a informação e completando o bilhete de identidade do animal.

#### **Sessão 4**

---

A quarta sessão, tal como as anteriores, iniciou-se com a projeção dos símbolos e do título do novo texto, “O Pinguim”, seguindo-se um diálogo em turma sobre a antecipação da sua informação. Nestes diálogos, eram sempre colocadas algumas questões referentes aos conhecimentos prévios dos alunos acerca do animal em estudo e, nesta sessão, foi distribuída uma folha de registo a cada um (anexo VIII), com uma tabela de informações (verdadeiro/falso) que tinha como principal objetivo a mobilização dos seus conhecimentos sobre o animal em estudo e a verificação das suas conceções. Assim, numa fase de pré-leitura, os alunos tiveram que preencher a coluna “*Eu penso que...*” e após a entrega do texto informativo sobre o pinguim (anexo

---

<sup>6</sup> Importa referir que o texto foi construído considerando o caso de leitura em estudo nessa semana (r/rr).

IX), da sua leitura e das questões de compreensão, preencheram a coluna “*A minha resposta estava...*”.

O desejado era que os alunos conseguissem aperceber-se das ideias “erradas”, todavia, e apesar de ser importante, os alunos não estavam familiarizados com este tipo de atividade e esta revelou-se de difícil compreensão. Fazendo uma breve retrospectiva, e tendo em conta a faixa etária, julgamos que teria sido mais benéfico se, na fase de pós-leitura, a tabela apresentasse a instrução “*Verifiquei que...*”, em vez de “*A minha resposta estava...*”.

No momento subsequente, foi realizada uma breve explicação dos enunciados e os alunos procederam à realização da tarefa. De notar que, mais uma vez, além da compreensão e da desconstrução do texto, esta tarefa pretendia fomentar o alargamento do vocabulário e verificar se os alunos eram capazes, a partir da ordem dos símbolos, sequenciar o texto.

Relativamente à fase II, estruturou-se em seis sessões, sendo os seus os objetivos explanados no quadro 4.

## **Fase II – Sistematização e mobilização dos conhecimentos construídos sobre a leitura e a escrita de textos informativos**

Número de sessões: 6

<b>Objetivos de investigação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar e recolher informação sobre a influência das estratégias da sequência de ensino na construção de competências de leitura e de escrita de textos informativos.</li> </ul>
<b>Objetivos pedagógicos (Reis <i>et al.</i>, 2009):</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as ideias principais do texto.</li> <li>▪ Localizar a informação pretendida.</li> <li>▪ Identificar vocabulário específico do tema do texto: habitat, alimentação e as características físicas dos animais.</li> <li>▪ Utilizar técnicas simples para reter a informação: identificar palavras-chave e organizar a informação através de imagens e de esquemas conceituais.</li> <li>▪ Identificar as principais características do texto narrativo e do texto informativo.</li> <li>▪ Utilizar a lista de palavras como apoio à escrita.</li> <li>▪ Redigir pequenos textos, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação.</li> <li>▪ Colecionar as palavras descobertas e reconhecidas.</li> <li>▪ Cuidar da apresentação final dos trabalhos escritos.</li> <li>▪ Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre as aprendizagens realizadas.</li> <li>▪ Despertar o gosto pela escrita.</li> <li>▪ Incentivar o gosto pelo livro e pela leitura.</li> </ul>

**Quadro 4** - Objetivos do projeto de investigação (Fase II)

Como referido anteriormente, todas as sessões da fase I incidiram sobre a análise, exploração e desconstrução dos textos mentores, com vista à aprendizagem e apropriação do género textual. Neste sentido, a maior parte das atividades foi realizada a partir do trabalho individual ou em turma. Por seu turno, nesta segunda

fase, e com o intuito de fomentar um trabalho colaborativo, foram formados, com o auxílio da professora cooperante, pares de trabalho.

## **Sessão 1**

---

A primeira sessão da fase II iniciou-se com a projeção de um texto sobre o panda, juntamente com algumas informações desordenadas (anexo X) e o que se pretendia era que os alunos fossem capazes de construir um texto informativo, a partir da informação dada. Deste modo, tendo em conta que foi o primeiro contacto com este tipo de texto e que o mesmo apresentava lacunas que deveriam ser preenchidas, a atividade foi realizada e discutida em grande grupo.

Posteriormente, o professor distribuiu, aleatoriamente, a cada par de trabalho, uma ficha (anexo XI) que continha o mesmo texto modelo e informações sobre um determinado animal, ou seja, um texto com a mesma estrutura de base, mas que focava outro ser. Deste modo, a cada diade foi atribuído um animal diferente e, em trabalho de pares, os alunos tiveram que preencher as lacunas do texto modelo, construindo assim o seu próprio texto.

## **Sessão 2**

---

A sessão 2 teve início com a animação de leitura do livro “Panda Grande e Panda Pequeno”, de Jane Cabrera<sup>7</sup>. Mais uma vez respeitaram-se as fases de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura e, tendo em conta que na sessão anterior se tinha construído um texto informativo sobre o panda, a apresentação deste livro permitiu, mais uma vez, focar a atenção dos alunos para as diferenças entre o texto informativo e o narrativo.

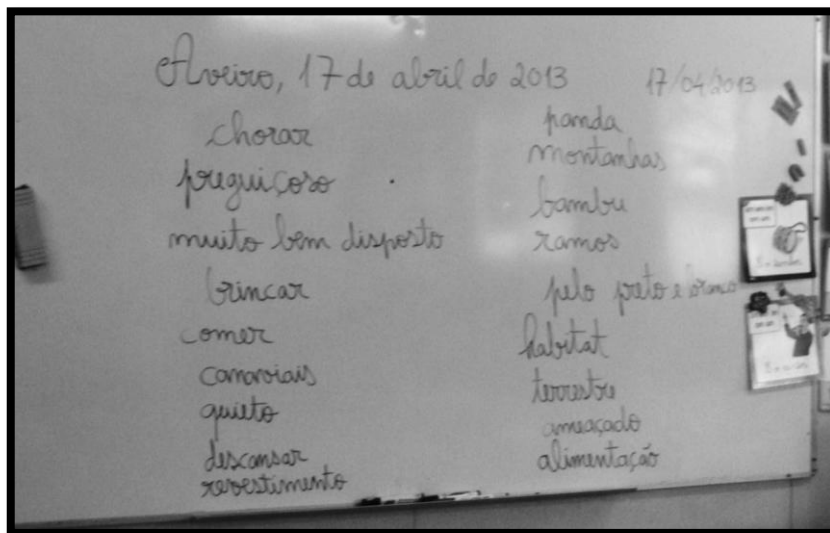
Neste sentido, após a leitura expressiva do livro e através do diálogo, foi possível realçar alguns aspetos que permitiram aos alunos ter perceção da existência de diferentes tipos de informação e distinguir a ficção da realidade. Assim, a integração do texto literário ao longo das sessões, acaba não só por motivar os alunos,

---

<sup>7</sup> Referência Bibliográfica: Cabrera, J. (1999). *Panda Grande e Panda Pequeno*. Porto: Civilização Editora.

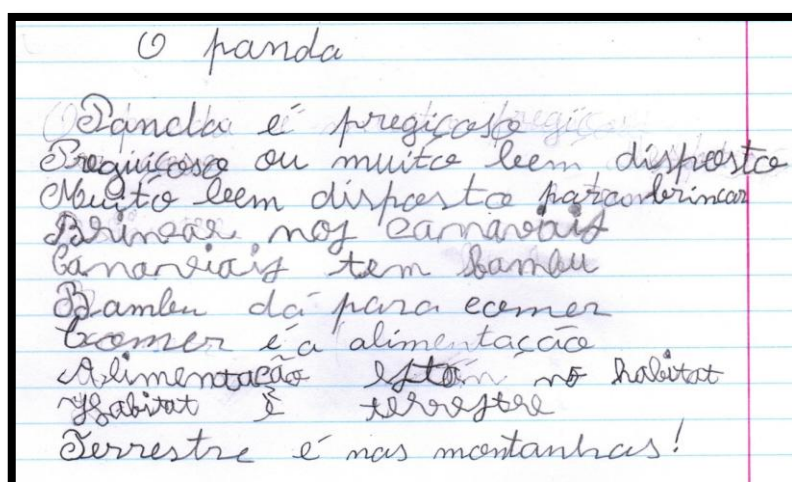
mas também por ajudá-los a compreender as principais diferenças entre os dois géneros textuais.

No momento subsequente, e com vista à realização de um poema, construído a partir da estratégia “palavra puxa palavra”, foi solicitado aos alunos que se construísse, em turma, uma lista de palavras sobre o animal panda (figura 2).



**Figura 2** - Lista de palavras realizada sobre o animal panda

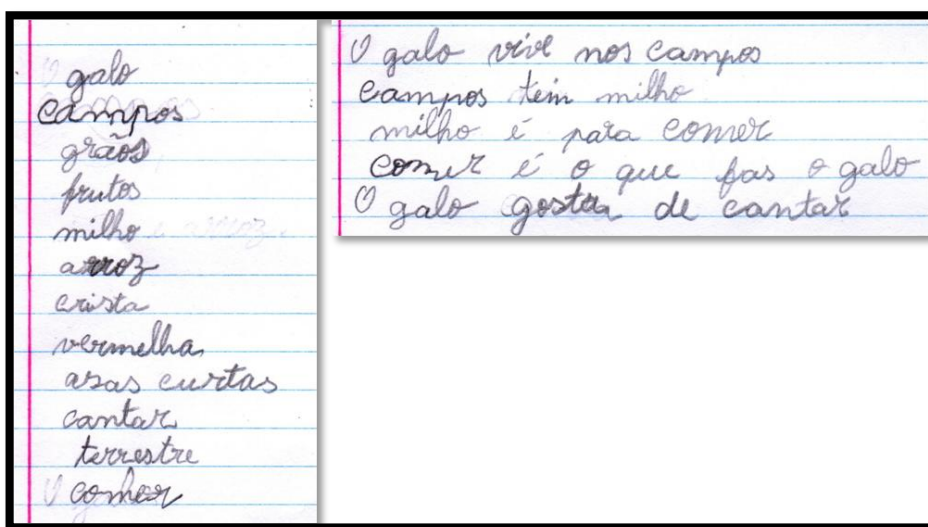
Depois da construção da lista, da explicitação da tarefa que se pretendia e de uma breve explicação da estratégia “palavra puxa palavra”, cada aluno procedeu à construção do seu poema (figura 3).



**Figura 3** - Exemplar do poema realizado por um dos alunos



Seguidamente, o professor distribuiu, a cada par, o texto construído na sessão anterior e solicitou que realizassem uma lista de palavras relativas ao seu animal. Nesta fase foi visível a dificuldade dos alunos em formar uma lista de palavras, isto é, os alunos copiavam toda a informação do animal em estudo e não eram capazes de extrair a informação mais relevante. Neste sentido, só após a verificação e a validação da lista, por parte do professor, é que cada díade procedia à construção do seu poema, utilizando sempre a estratégia do “palavra puxa palavra” (figura 4).



**Figura 4** - Lista de palavras e poema construído por um dos pares de trabalho

Por fim, e interligando, com a expressão plástica, os alunos procederam ao decalque da imagem do seu animal (utilizando papel vegetal) e pintaram a gosto o desenho.

### Sessão 3

---

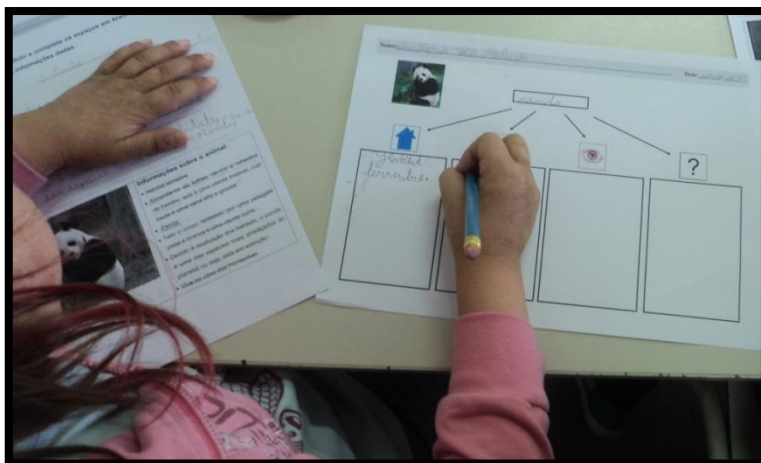
A terceira sessão foi iniciada com a animação de leitura do livro “Queres brincar comigo?”, de Eric Carle<sup>8</sup>. A dinamização deste livro pretendeu, mais uma vez, focar a diferença entre o texto informativo e o texto narrativo, mas também servir de mote à realização do “Jogo das tabuletas”. Este jogo pretendia que os alunos fossem

---

<sup>8</sup> Referência Bibliográfica: Carle, E. (2012). *Queres brincar comigo?*. Matosinhos: Kalandraka.

capazes de identificar o tipo de informação contida no texto e, deste modo, implicou a releitura e a leitura faseada do livro. Assim, à medida que o professor ia lendo, os alunos tinham de identificar se a informação era relativa ao habitat, à alimentação, às características físicas ou a uma curiosidade. Para tal, cada grupo de trabalho tinha quatro tabuletas, identificadas com os símbolos, e após a leitura de uma frase, o grupo tinha de levantar a tabuleta correspondente à informação lida. Sempre que se justificava o professor solicitava aos alunos que justificassem as suas opções, porque, na realidade, existiam frases que poderiam ter uma dupla significação.

Numa fase seguinte, o professor distribuiu a ficha de trabalho referente ao texto informativo sobre o panda e projetou no quadro um esquema representativo do bilhete de identidade do animal (anexo XII). Posteriormente, em turma e a partir de uma leitura estratégica do texto, foi construído o bilhete de identidade do panda. Ou seja, sempre que, durante a leitura, surgiam novas informações, a leitura era interrompida e procedia-se ao preenchimento do bilhete de identidade.



**Figura 5-** Aluno a realizar o bilhete de identidade do panda

Após a realização desta atividade, o professor entregou os textos relativos aos animais tratados na aula anterior e os respetivos bilhetes de identidade (anexo XIII), para que, em trabalho de pares, construíssem o bilhete de identidade do seu animal.

Por fim, no final da sessão, os alunos foram chamados à atenção para a existência de uma apresentação oral, em pouco dias, em que teriam que apresentar à turma, a partir de um esquema bastante semelhante com o bilhete de identidade, o animal que tinham andado a trabalhar ao longo das aulas.

## Sessão 4

---

No âmbito da apresentação do trabalho desenvolvido, a quarta sessão foi marcada pela construção de cartazes.

Mais uma vez, construiu-se o primeiro cartaz, em turma, a partir do exemplo do animal panda e, posteriormente, cada par de trabalho construiu o cartaz referente ao seu animal. Os cartazes pretendiam apresentar a mesma estrutura que os bilhetes de identidade, no entanto, foram construídos a partir de imagens e palavras-chave, previamente escolhidas pelo professor (figura 6).



**Figura 6** – Exemplar de um cartaz construído por um dos pares de trabalho

Posteriormente, e interligando a expressão plástica, procedeu-se à execução dos marcadores de livros (anexo XIV), iniciando a atividade com algumas questões, como: *"Alguém sabe o que é um marcador?"*. Desta forma, gerou-se um pequeno diálogo e, através da realização de um esquema no quadro, a professora negociou com os alunos a estrutura e o conteúdo do marcador.

De acordo com o combinado, o marcador teria na frente o nome do animal, o desenho e a identificação do aluno e, na parte de trás, uma lista de palavras sobre o ser em questão.

## **Sessão 5**

---

A sessão 5 caracterizou-se pela exposição oral de cada um dos pequenos grupos, sob a orientação do professor e recorrendo ao cartaz construído. Com o intuito de centrar a atenção dos alunos para as apresentações, foi distribuído um guião de apoio (anexo XV) constituído por várias questões e, no final de cada apresentação, respondia-se coletivamente a uma questão relacionada com o animal apresentado.

## **Sessão 6**

---

A sexta, e última sessão da fase II, pretendia preparar os alunos para a avaliação final e, neste sentido, centrou-se, essencialmente, na produção escrita de um texto. Assim, após a apresentação dos cartazes e com o intuito de tentar compreender como reagiriam os alunos, perante uma instrução que envolvesse um animal trabalhado por outros colegas, procedeu-se à distribuição dos cartazes (de modo a que cada díade ficasse com um animal diferente daquele que tinha trabalhado e apresentado) e solicitou-se aos alunos que, individualmente, com base na informação fornecida, escrevessem um texto sobre o animal do cartaz.

### **2.5. Categorias e procedimentos de análise**

Relembramos que este trabalho incide na avaliação da compreensão leitora, nomeadamente ao nível da identificação e da extração da informação de textos do género informativo e, nesse sentido, a análise centra-se, essencialmente, em duas componentes realizadas nos momentos de avaliação (AvI e AvF) da SE: o ditado de palavras e o teste de leitura realizado pelos alunos.

A atividade do ditado de palavras pretende, por um lado, avaliar as competências ortográficas dos alunos e, por outro, verificar a influência (ou não) da sequência de ensino no desenvolvimento da grafia de algumas palavras. Neste sentido, o que se pretende com a análise do ditado de palavras é verificar o número

de palavras escritas corretamente e analisar os tipos de erros mais comuns nos alunos.

Relativamente ao teste de leitura, tal como já foi referido anteriormente, a sua análise pretende incidir em aspetos relacionados com a identificação, a manipulação e a extração de elementos do texto.

Assim, importa clarificar os procedimentos de análise dos dados recolhidos, de forma a facilitar a compreensão da própria análise e, consequentemente, dos resultados obtidos.

### DITADO DE PALAVRAS<sup>9</sup>

O ditado de palavras foi realizado nos dois momentos de avaliação e contemplou sete palavras-chave – “animal”, “alimentação”, “corpo”, “habitat”, “vivo”, “doméstico” e “selvagem” – que foram exploradas, sistematicamente, ao longo da SE.

O processo de análise desta atividade contempla a contabilização das palavras escritas corretamente e a análise dos tipos de erros ortográficos presentes em cada uma. Relativamente à contagem de palavras, esta foi realizada visualmente e todos os gráficos apresentados foram construídos com o auxílio do programa *Microsoft Office Excel*.

Quanto aos erros ortográficos, foi necessário adotar uma tipologia que permitisse compreender, não só os tipos de erros, mas também as suas causas. Por conseguinte, optou-se por uma tipologia adaptada de Zorzi (1998) e de Moura (2012), visando enquadrar as palavras em estudo. Assim, a tipologia adotada foi a seguinte:

- **Acréscimo de letras** (alterações decorrentes do acréscimo de letra, ex. *‘animale’ em vez de ‘animal’*);
- **Omissão de letras** (alterações decorrentes da supressão de letras, ex. *‘alimetação’ em vez de ‘alimentação’*);
- **Omissão do h** (ex. *‘abitat’ em vez de ‘habitat’*);
- **Separação da palavra** (segmentação de palavras, ex. *‘do mestico’ em vez de ‘doméstico’*);

---

<sup>9</sup> Este foco de análise foi comum à minha colega de estágio, Ana Oliveira, e, nesse sentido, a tipologia utilizada é a mesma, assim como os gráficos apresentados.

- **Inversão de letras** (apresentação das letras em posição invertida, ex. *'animla' em vez de 'animal'*);
- **Confusão do v pelo b** (substituição da letra v pela letra b, ex. *'havitat' em vez de 'habitat'*);
- **Confusão do b pelo v** (substituição da letra b pela v, ex. *'bibo' em vez de 'vivo'*);
- **Substituição vocálica** (substituição de uma vogal por outra, ex. *'vevo' em vez de 'vivo'*);
- **Apoio na oralidade** (alterações decorrentes da articulação oral e consequente correspondência errônea entre os sons e as letras, ex. *'selvageim' em vez de 'selvagem'*);
- **Problemas de acentuação** (ex. *'domestico' em vez de 'doméstico'*);
- **Representações múltiplas** (alterações decorrentes da possibilidade de um som corresponder a diversas letras e vice-versa, ex. *'celvagem' em vez de 'selvagem'*);
- **Formação ilegal** (formação de palavras inexistentes que contemplam várias categorias ou não estão contempladas pelas restantes classificações, ex. *'almetaca' em vez de 'alimentação'*).

Em traços gerais, de modo a averiguar se existiu uma evolução ao nível das competências ortográficas, o uso desta tipologia de erros permitirá analisar todas as palavras escritas e identificar os tipos de erros mais frequentes, fazendo-o por referência aos dois momentos de avaliação.

## TESTE DE LEITURA

Esta atividade teve como principal objetivo avaliar as competências dos alunos quanto à compreensão dos textos lidos. Como referido anteriormente, este teste foi realizado nos dois momentos de avaliação, sendo o animal em estudo na AvI o «gato» e na AvF o «cão».

Relativamente à estrutura, procurou-se, aquando da sua construção, que fossem semelhantes, de modo a facultar, nesta fase, uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação. Neste sentido, ambos os testes contemplam o mesmo número de questões e envolvem: a identificação das categorias de informação; a manipulação de informação, através de uma questão de completamento; a extração de sentido do texto, recorrendo a questões de V/F e, por último, o reconhecimento de palavras.

Assim, de modo a avaliar os testes de leitura realizados, foram definidos alguns critérios de análise, enumerados de seguida.

### ➤ CATEGORIAS DE INFORMAÇÃO

No início da SE foram construídos com os alunos quatro símbolos que representavam as diferentes categorias de informação presentes nos textos: o habitat, a alimentação, as características físicas e as curiosidades. De notar que estas categorias foram trabalhadas explicitamente ao longo de toda a sequência e, nesse sentido, a primeira tarefa do teste de leitura pretendia verificar se os alunos eram, ou não, capazes de identificar as CI nos textos. Para tal, atribuiu-se um código de cores a cada uma das categorias e solicitou-se aos alunos que as identificassem no texto, sublinhando e recorrendo à utilização das respetivas cores.

Deste modo, importa agora analisar os registos dos alunos e verificar, por um lado, o processo como os alunos identificam a informação e, por outro, as dificuldades ou facilidades dos alunos na identificação de cada uma das categorias de informação.

Ora, como era expectável foram inúmeras as formas como os alunos sublinharam os textos e, por isso, surgiu a necessidade de criar critérios que permitissem a realização de uma análise mais precisa.

Assim, tal como explicitam as tabelas 1 e 2, e consoante a informação sublinhada, consideraram-se três critérios distintos.

**Tabela 1** - Critérios de identificação das categorias de informação (AvI)

<b>Identifica a totalidade da informação (IT)</b>	
<b><i>Sempre que o aluno sublinhe:</i></b>	
<b>Habitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O parágrafo respeitante a esta CI na totalidade;</li> <li style="text-align: center;"><b>ou</b></li> <li>✓ “ (...) animais terrestres e podem viver (...) na rua e no campo, (...) nas nossas casas”</li> </ul>
<b>Alimentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O parágrafo respeitante a esta CI na totalidade;</li> <li style="text-align: center;"><b>ou</b></li> <li>✓ “ (...) comem os restos de comida dos donos ou uma ração própria”</li> </ul>
<b>Características físicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O parágrafo respeitante a esta CI na totalidade;</li> <li style="text-align: center;"><b>ou</b></li> <li>✓ “ (...) têm bigodes, quatro patas (...) um pelo muito macio”</li> </ul>
<b>Identifica parcialmente a informação (IP)</b>	
<b><i>Sempre que o aluno sublinhe:</i></b>	
<b>Habitat</b>	✓ Animais terrestres; na rua e no campo; nas nossas casas.
<b>Alimentação</b>	✓ Restos de comida; uma ração própria; peixe (atum) ou de carne.
<b>Características físicas</b>	✓ Bigodes; quatro patas; pelo muito macio.
<b>Não identifica a informação (NI)</b>	
<b>Sempre que o aluno:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Não sublinhe as opções referidas anteriormente;</li> <li>✓ Sublinhe palavras ao acaso;</li> </ul>	



**Tabela 2** - Critérios de identificação das categorias de informação (AvF)

<b>Identifica a totalidade da informação (IT)</b>	
<b><i>Sempre que o aluno sublinhe:</i></b>	
<b>Habitat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O parágrafo respeitante a esta CI na totalidade;</li> <li><b>ou</b></li> <li>✓ “ (...) animal terrestre e pode viver na rua (...) ou viver nas nossas casas ”</li> </ul>
<b>Alimentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O parágrafo respeitante a esta CI na totalidade;</li> <li><b>ou</b></li> <li>✓ “ (...) ração, à base de peixe ou de carne, (...) restos de comida dos donos ”</li> </ul>
<b>Características físicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O parágrafo respeitante a esta CI na totalidade;</li> <li><b>ou</b></li> <li>✓ “ (...) possuem quatro patas e o corpo revestido por uma pelagem ”</li> </ul>
<b>Identifica parcialmente a informação (IP)</b>	
<b><i>Sempre que o aluno sublinhe:</i></b>	
<b>Habitat</b>	✓ Animal terrestre; na rua; nas nossas casas.
<b>Alimentação</b>	✓ Ração; peixe ou de carne; restos de comida.
<b>Características físicas</b>	✓ Quatro patas; corpo revestido por uma pelagem
<b>Não identifica a informação (NI)</b>	
<b>Sempre que o aluno:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Não sublinhe as opções referidas anteriormente;</li> <li>✓ Sublinhe palavras ao acaso;</li> </ul>	

#### ➤ MANIPULAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA

Para a análise da manipulação de informação explícita, teve-se em consideração as respostas dadas pelos alunos na questão de completamento através do preenchimento das lacunas com as palavras-chave dadas.

Assim, numa primeira fase procedeu-se à correção desta questão e, numa fase posterior, procurou-se compreender e dar resposta a alguns resultados.

#### ➤ EXTRAÇÃO DE SENTIDO DO TEXTO

As questões de resposta verdadeiro/falso, tal como refere Viana (2009), *tem a vantagem de avaliar a extração de sentido de um texto* (p.43), ou seja, nesta fase, pretende-se analisar se o aluno é capaz de reconhecer e identificar detalhes do texto e procurar verificar se o tipo de frase, utilizado nas questões, também tem influência nos resultados obtidos.

Como referido anteriormente, os testes de leitura foram construídos obedecendo a uma estrutura semelhante, com intuito de facultar, nesta fase, a realização de uma análise comparativa entre os dois momentos de avaliação.

#### ➤ RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

Um dos fatores que afeta a compreensão de leitura é o (des)conhecimento das palavras que surgem no texto (Duarte, 2008; Sim-Sim, 2009). Neste sentido, a última tarefa do teste de leitura pretendia, através da utilização de uma “frase sem fronteiras”, verificar se os alunos eram, ou não, capazes de identificar e de isolar as palavras que constituíam a frase.

Para tal, foi necessário, numa primeira fase, verificar o número de alunos que apresentou dificuldades na realização desta tarefa e, num segundo momento, analisar os erros mais comuns, procurando compreender as suas causas. Naturalmente, que os erros dos alunos não são todos iguais e, neste caso, não se trata apenas de erros ortográficos. Assim, foi necessário analisá-los à luz de uma tipologia baseada em Moura (2012) e em Duarte (2008), evidenciando que os erros poderiam assumir diversos aspetos:

- **Fonológico** (alterações som/grafia, ex. *‘cãe ssão’ em vez de ‘cães são’*);
- **Morfológico** (relacionados com a flexão nominal em número, ex. *‘os cãe’ em vez de ‘os cães’*);
- **Ortográfico** (omissão de letras e junção de palavras, ex. *‘plo’ em vez de ‘pelo’ e ‘pelomacio’ em vez de ‘pelo macio’*, respetivamente);
- **Formação ilegal** (isolamento de palavras, aparentemente ao acaso ou de forma impercetível, ex. *Os gatost é mu mpe lomacio*).

## **CAPÍTULO 3**

### **Apresentação e discussão dos resultados**

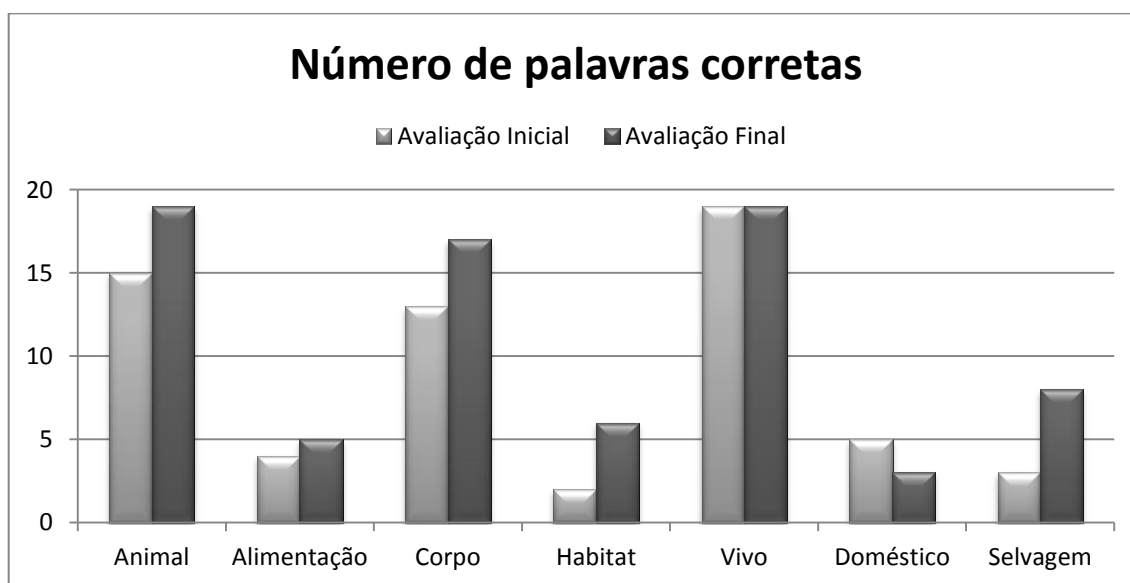


### 3.1. Ditado de palavras

Como referido anteriormente, o ditado de palavras foi realizado pelo adulto ao aluno, através da leitura em voz alta de sete palavras – “animal”, “alimentação”, “corpo”, “habitat”, “vivo”, “doméstico” e “selvagem”. Tal como a própria tarefa pressupõe, os alunos não tinham acesso à grafia das palavras e, de modo a ser possível verificar a evolução das competências ortográficas, as palavras utilizadas foram as mesmas nos dois momentos de avaliação.

Deste modo, a análise e discussão desta tarefa contempla, numa primeira fase, a contabilização das palavras escritas corretamente e, numa fase posterior, a análise de cada uma das palavras, recorrendo a uma tipologia, com o propósito de verificar e compreender os erros ortográficos dos alunos.

#### 3.1.1. Palavras escritas corretamente



**Gráfico 1** - Número de palavras corretas no ditado de palavras

Através da observação do gráfico 1, é possível verificar que, à exceção das palavras ‘doméstico’ e ‘vivo’, todas as palavras apresentaram uma evolução entre o momento de avaliação inicial e o final. Na verdade, a palavra ‘doméstico’ foi a única que apresentou uma ligeira diminuição, obtendo melhores resultados na avaliação inicial. Quanto à palavra ‘vivo’ verificou-se que foi a palavra em que os alunos

demonstraram ter menos dificuldades de escrita, apresentando os mesmos resultados em ambos os momentos de avaliação.

Assim, de um modo geral, e através da observação da tabela 3, é possível constatar que existiu uma ligeira evolução, mais significativa nas palavras 'animal', 'corpo', 'habitat' e 'selvagem', entre os dois momentos de avaliação, passando o total de palavras escritas corretamente de 61 para 77.

**Tabela 3 - Número de palavras corretas no ditado de palavras**

	<b>Número de palavras escritas corretamente (por palavra)</b>			
	<b>Avaliação inicial</b>		<b>Avaliação final</b>	
	<b>Total</b>	<b>Média (%)</b>	<b>Total</b>	<b>Média (%)</b>
<b>Animal</b>	15	58 %	19	73 %
<b>Alimentação</b>	4	15 %	5	19 %
<b>Corpo</b>	13	50 %	17	65 %
<b>Habitat</b>	2	8 %	6	23 %
<b>Vivo</b>	19	73 %	19	73 %
<b>Doméstico</b>	5	19 %	3	12 %
<b>Selvagem</b>	3	12 %	8	31 %
<b>Total de palavras</b>	<b>61</b>		<b>77</b>	

Outra dimensão relevante, visível através da observação da tabela 4, prende-se com o número de palavras escritas corretamente pelos alunos. É de realçar que na avaliação inicial, cerca de 42% dos alunos, o equivalente a 11 alunos, escreveu zero ou apenas uma palavra corretamente, reduzindo para 7 na avaliação final. Por outro lado, e a partir do anexo XVI, é possível verificar que 14 alunos aumentaram, face à avaliação inicial, o número de palavras escritas corretamente, ou seja, existiu uma progressão positiva entre os dois momentos de avaliação.

De notar que três destes alunos não escreveram nenhuma palavra correta em ambos os momentos de avaliação, o que se pode prender com o facto de serem alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem significativas e visíveis ao longo de toda a PPS B2. Por outro lado, existiram três alunos que escreveram corretamente entre seis a sete palavras nos dois momentos de avaliação.

**Tabela 4** - Número de palavras corretas no ditado de palavras (por aluno)

<b>N.º palavras escritas corretamente (por aluno)</b>				
<b>Avaliação inicial</b>			<b>Avaliação final</b>	
	<b>Total</b>	<b>Média (%)</b>	<b>Total</b>	<b>Média (%)</b>
<b>0</b>	4	42 %	5	27 %
<b>1</b>	7		2	
<b>2</b>	4	35 %	2	38 %
<b>3</b>	5		8	
<b>4</b>	3	23 %	3	35 %
<b>5</b>	0		3	
<b>6</b>	2		1	
<b>7</b>	1		2	

De acordo com o referido, e mesmo existindo uma evolução, o número de palavras escritas corretamente não atingiu valores muito significativos e, tal como é possível observar através da tabela 3, mesmo as palavras em que os alunos demonstraram ter mais facilidade, os valores máximos foram 73%. Do mesmo modo, é notório que os alunos apresentaram mais dificuldade na escrita das palavras 'alimentação', 'habitat' e 'doméstico', não chegando aos 25% o número de alunos que as escreveu corretamente.

Neste sentido, de modo a compreender os motivos que originaram estes resultados, é importante analisar todas as palavras escritas à luz da tipologia adotada e verificar quais foram os tipos erros ortográficos mais frequentes nos alunos.

### 3.1.2. Erros ortográficos

Como referido anteriormente, a tipologia adotada foi adaptada de Zorzi (1998) e de Moura (2012), com vista a uma melhor identificação e compreensão dos tipos de erros dos alunos. Assim, os tipos de erros considerados são: o acréscimo de letras, a omissão de letras, a omissão do h, a separação da palavra, a inversão de letras, a confusão do v pelo b, a confusão do b pelo v, a substituição vocálica, o apoio na oralidade, os problemas de acentuação, as representações múltiplas e a formação ilegal.

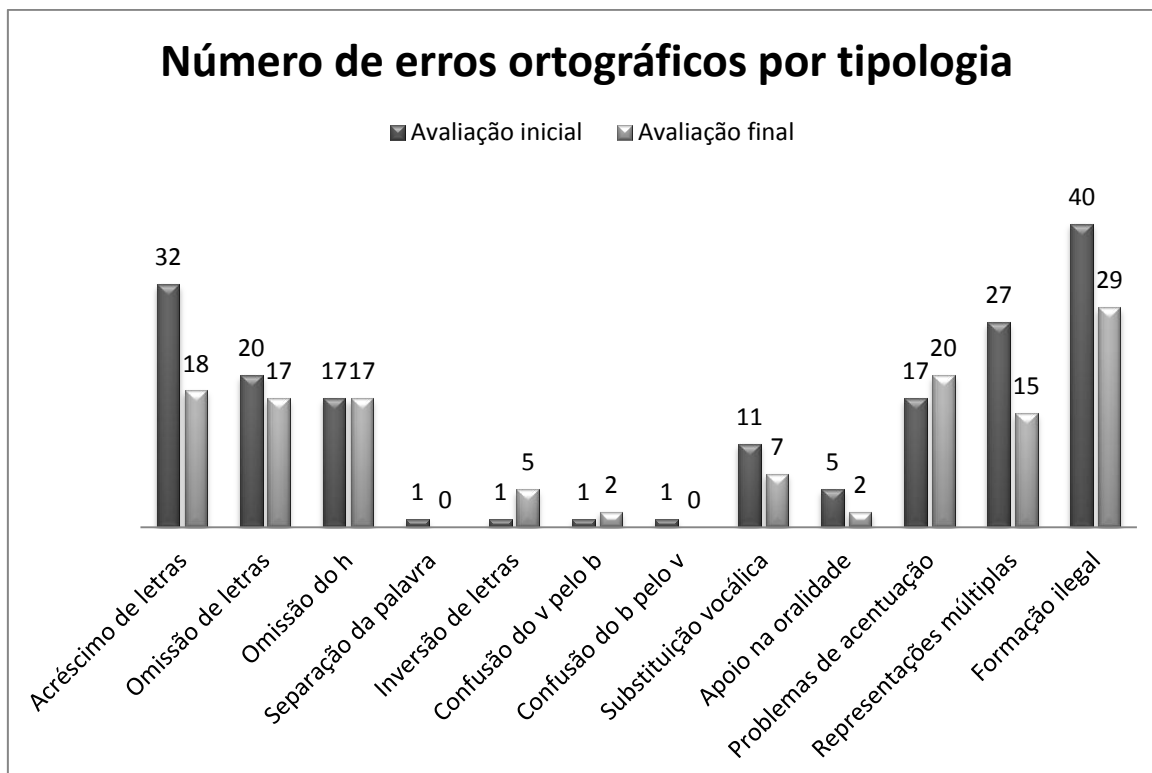
Ora, importa referir que cada palavra, por si só, pode conter mais do que um tipo de erro e, neste sentido, os resultados apresentados contemplam os tipos de erros predominantes em cada palavra. Por outro lado, esta análise visa compreender quais as principais dificuldades dos alunos na escrita de algumas palavras e, desse modo, sempre que uma palavra apresentou mais do que três tipos de erros, considerou-se que se tratava de uma formação ilegal (palavra que contemplava várias categorias ou que não se enquadrava nas restantes).

Segue-se assim, numa primeira fase, uma análise geral referente ao número de erros ortográficos, por tipologia, e, num segundo momento, a análise detalhada dos tipos de erros identificados em cada uma das palavras<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Encontram-se em anexo (XVII) as transcrições de todos os erros ortográficos e as respetivas classificações.



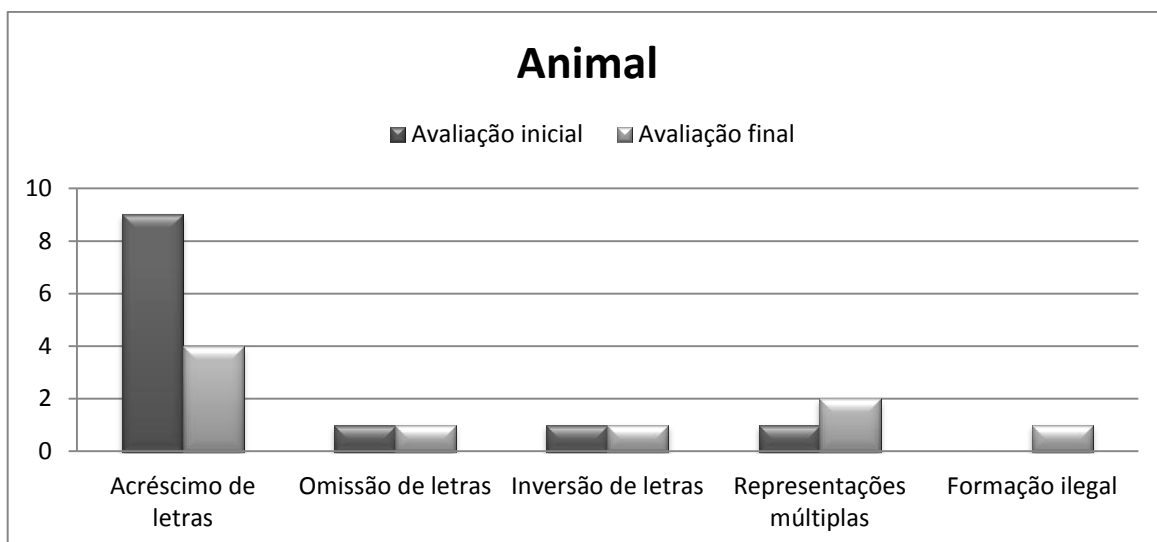


**Gráfico 2** - Número de erros ortográficos por tipos de erros

Iniciando a análise a partir do número total de erros detetados, é possível verificar que a avaliação inicial contempla um total de 173 erros ortográficos diminuindo para 132 na avaliação final. Através da observação do gráfico 2, é também possível verificar que oito das doze categorias apresentam um menor número de erros na avaliação final, ou seja, entre os dois momentos de avaliação, existiu uma diminuição do número de erros e, por conseguinte, uma evolução dos alunos a nível ortográfico.

A partir do gráfico 2 é possível verificar que, em ambos os momentos de avaliação, os erros com maior frequência foram a ‘formação ilegal’ e o ‘acréscimo de letras’, seguindo-se as ‘representações múltiplas’, a ‘omissão de letras’ e os ‘problemas de acentuação’. Por seu turno, a ‘separação da palavra’ e a ‘confusão do b pelo v’ são os tipos de erros com menos relevância.

Assim, o erro considerado mais preocupante é a ‘formação ilegal’ pois, tal como a própria designação indica, refere-se a palavras que não se enquadram, isto é, a palavras que nada têm a ver com a palavra original.



**Gráfico 3** - Número de erros ortográficos na palavra animal por tipos de erros

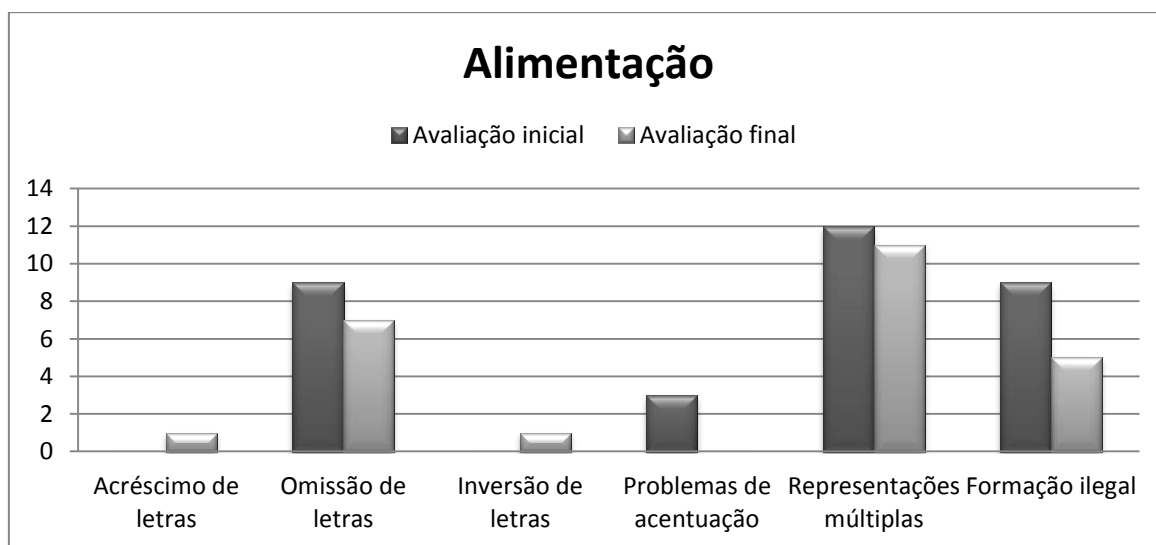
Tal como foi visível anteriormente, através da tabela 3, a palavra ‘animal’ foi uma palavra em que os alunos não revelaram grandes dificuldades de escrita. Na verdade, e como referido anteriormente, o tema central do projeto incidia precisamente sobre a temática dos animais e, nesse sentido, a palavra animal esteve presente em todas as sessões da SE e era uma palavra que os alunos deveriam reconhecer. Porém, apesar destes resultados, foi possível identificar um total de 12 erros ortográficos na avaliação inicial e 9 na final.

A palavra ‘animal’ esteve presente, sistematicamente, ao longo de todo projeto, no entanto, apresenta características intrínsecas que podem ser um obstáculo para os alunos, nesta fase de iniciação, e que nos ajudam a compreender alguns dos erros encontrados.

Assim, analisando a palavra ‘animal’, é possível verificar que está incorporada no grupo de palavras respeitante ao caso de leitura ‘al/el/il/ol/ul’, sendo este caso abordado, somente, após o fechamento do projeto. Ora, se por um lado, os alunos reconhecem a palavra e a sua grafia com alguma facilidade, por outro lado, há alunos que apresentam algumas dificuldades quando se encontram perante palavras cuja última sílaba acaba em consoante. Este facto justifica a razão do erro mais frequente ter sido o ‘acréscimo de letras’, pois os alunos sentiram a necessidade de acrescentar uma vogal no término da palavra, escrevendo, por exemplo, ‘animala’. Todavia,

importa referir que existiu um decréscimo significativo e positivo, neste tipo de erro, entre os dois momentos de avaliação.

No que concerne ao outro tipo de erro mais comum, as ‘representações múltiplas’, a sua incidência poder-se-á explicar devido ao facto da letra /m/ e da letra /n/ serem bastante semelhantes, quer a nível fonológico quer gráfico, o que levou os alunos a cometer erros como, por exemplo, ‘aminala’ (esta palavra comporta os dois tipos de erros mais comuns – ‘representações múltiplas’ e ‘acrécimo de letras’).



**Gráfico 4** - Número de erros ortográficos na palavra alimentação por tipos de erros

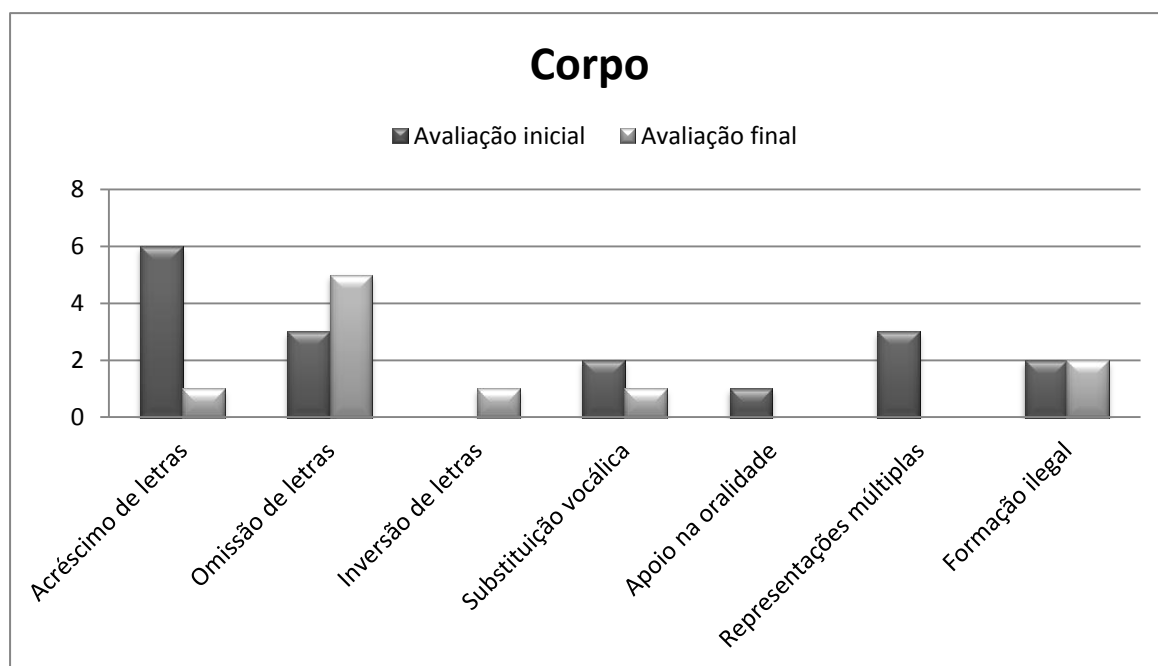
A palavra ‘alimentação’ foi uma das que apresentou maiores dificuldades de escrita, existindo apenas 5 alunos, na avaliação final, que a escreveram corretamente (tabela 3). Por conseguinte, nesta fase de análise, foi possível identificar 33 erros ortográficos na avaliação inicial e 25 erros na final.

A partir da observação do gráfico 4 é possível constatar que os erros encontrados contemplam sete categorias diferentes, no entanto, destacam-se apenas três: as ‘representações múltiplas’, a ‘omissão de letras’ e a ‘formação ilegal’.

Mais uma vez, a palavra alimentação foi uma palavra abordada de forma sistemática ao longo da SE, aparecendo tanto nos textos, enquanto verbo e flexionada, como nas questões de compreensão sempre que se solicitava aos alunos para identificarem a informação referente à alimentação do animal.

De qualquer modo, tal como aconteceu com a palavra anterior, esta palavra está associada a um caso de leitura – ‘na/en/in/on/un’ – e, neste caso, com o intuito de manter a ordem *consoante-vogal*, os alunos acabaram por omitir ou acrescentar letras como, por exemplo, ‘alimetação’ e ‘alimenetação’, respetivamente. Relativamente ao erro com maior predominância, as ‘representações múltiplas’, considera-se que advêm de dificuldades a nível fonológico, visto que os alunos confundem diferentes grafias, cujo som é semelhante. Neste caso, em concreto, trocaram a grafia /ç/ pela letra /s/ (‘alimentação’) e pelas letras /ss/ (alimentassão).

No entanto, é de salientar, que as categorias referidas, tal como é visível no gráfico, apresentaram, entre os dois momentos de avaliação, uma diminuição do número de erros, em especial a ‘formação ilegal’, o que denota uma melhoria, dos alunos, a nível ortográfico.



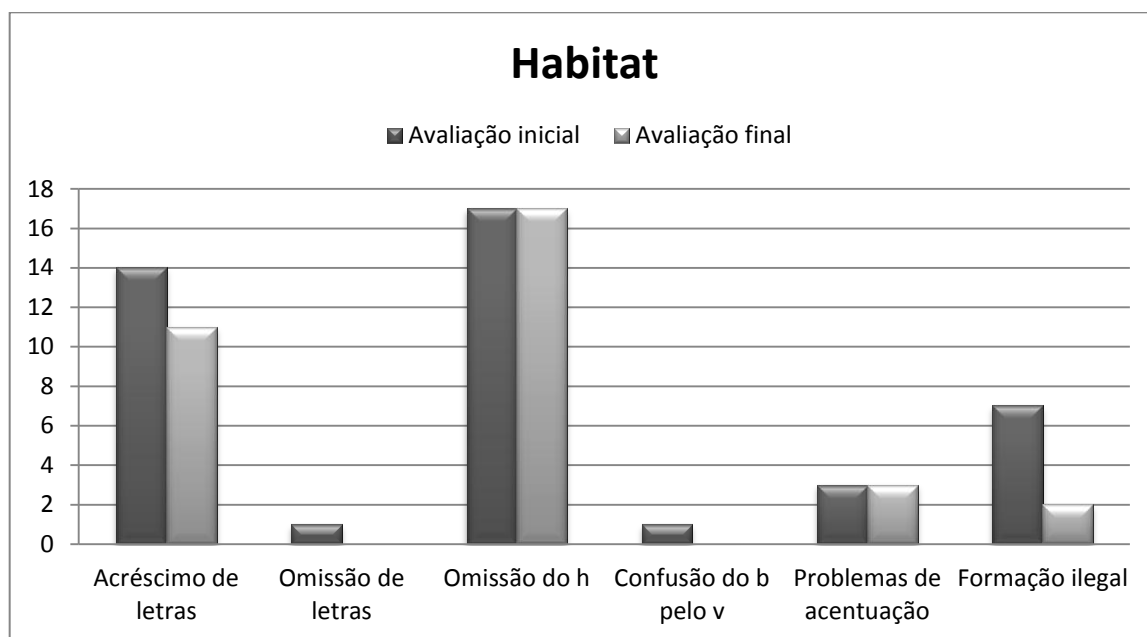
**Gráfico 5** - Número de erros ortográficos na palavra corpo por tipos de erros

Relativamente à palavra ‘corpo’, esta é também uma das palavras em que os alunos demonstraram ter menos dificuldades, sendo que, na avaliação final, 65% dos alunos escreveu a palavra corretamente (gráfico 1 e tabela 3). Contudo, através do

gráfico 5, é possível verificar a predominância de alguns tipos de erros, destacando-se o ‘acréscimo de letras’, a ‘omissão de letras’ e as ‘representações múltiplas’.

A palavra ‘corpo’ também surge associada a um caso de leitura – ar/er/ir/or/ur – tendo este sido abordado durante a SE. Neste sentido, verifica-se mais uma vez, que os alunos sentiram a necessidade de manter a ordem *consoante-vogal*, entre as sílabas, o que levou a erros do tipo ‘acréscimo de letras’ (‘corepo’), ‘omissão de letras’ (‘copo’) e ‘inversão de letras’ (‘crope’). De notar que, apesar dos erros apresentados, esta categoria apresentou uma melhoria significativa, passando de 6 para 1 o número de erros ortográficos, entre os dois momentos de avaliação.

Na avaliação inicial existiram também erros de ‘substituição vocálica’ e ‘representações múltiplas’, provenientes, no primeiro caso, do facto da letra /o/ no final da palavra ter o som de /u/ e, no segundo caso, devido ao facto da grafia /c/ ter um som semelhante à letra /q/, levando os alunos a cometer erros como ‘corpu’ e ‘quorpu’, respetivamente.

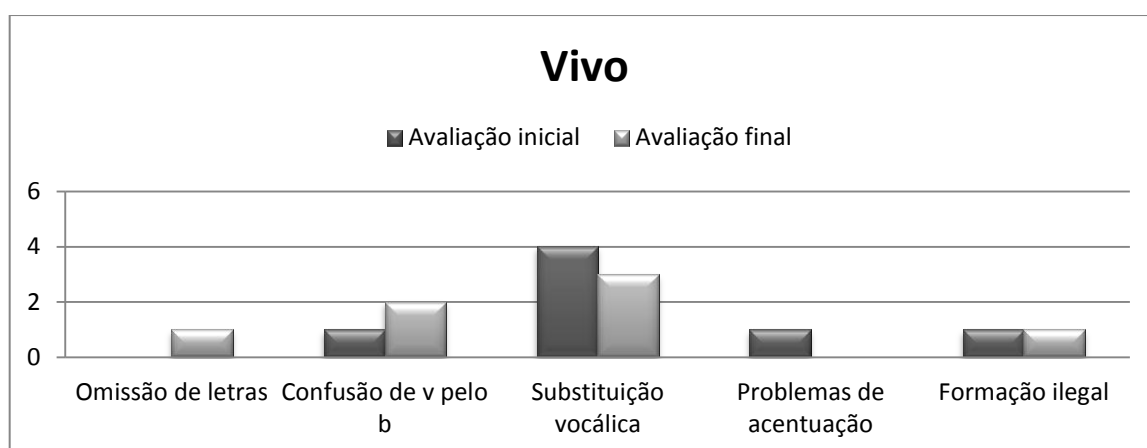


**Gráfico 6** - Número de erros ortográficos na palavra habitat por tipos de erros

No que concerne à palavra ‘habitat’ e observando o gráfico 6, é possível concluir que os erros mais comuns foram o ‘acréscimo de letras’, a ‘omissão do h’ e a ‘formação ilegal’. Na verdade, o facto da palavra iniciar com ‘h’ permitia antecipar

que muitos alunos iriam omiti-lo. Todavia, foi uma palavra que esteve presente, sistematicamente, ao longo da SE e, nesse sentido, era pretendido que os resultados finais mostrassem alguma alteração, o que não se verificou. Relativamente ao ‘acréscimo de letras’, é um erro que resulta do facto da palavra terminar em ‘t’, mas ter o som /te/, ou seja, os alunos terminam a palavra com a letra /e/.

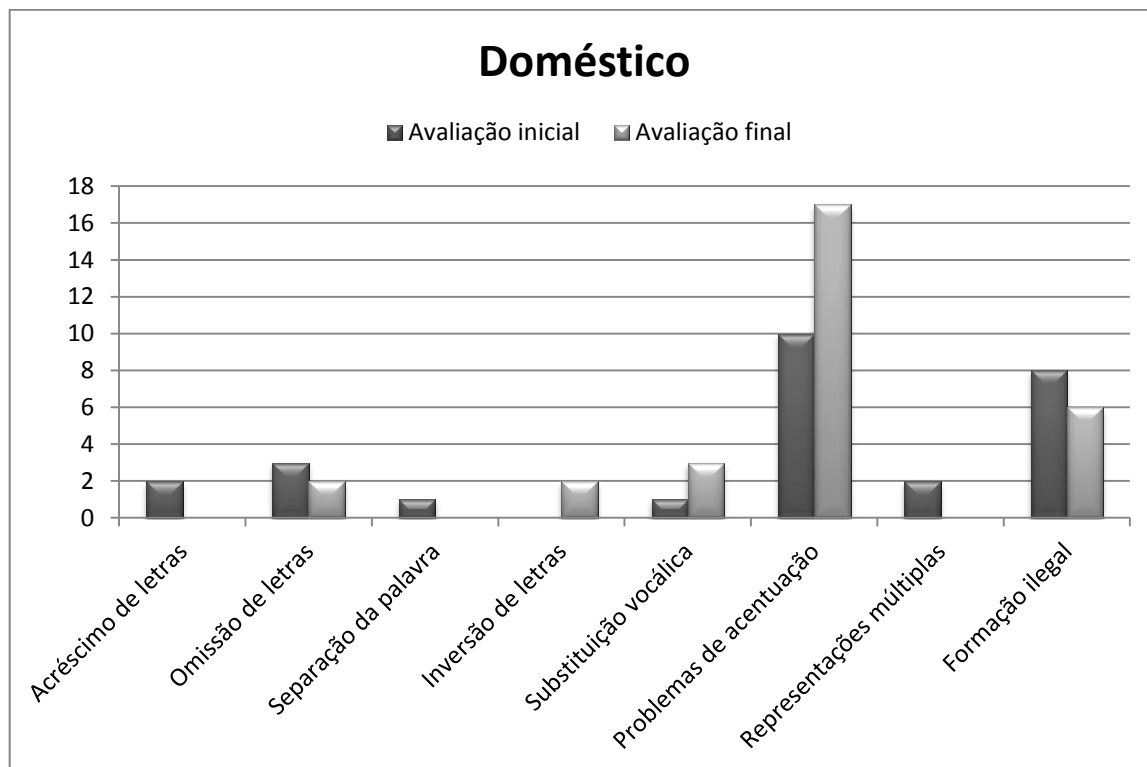
Apesar dos resultados não corresponderem em absoluto ao que se esperava, a verdade é que é possível verificar uma melhoria significativa quanto à ‘formação ilegal’ de palavras, ou seja, apesar da permanência de erros ortográficos, os alunos passaram a reconhecer a palavra e apresentaram melhorias significativas a nível fonológico.



**Gráfico 7** - Número de erros ortográficos na palavra corpo por tipos de erros

A palavra ‘vivo’ foi, desde o momento da avaliação inicial, a palavra em que os alunos apresentaram menores dificuldades, no entanto, o número de palavras escritas corretamente manteve-se igual nos dois momentos de avaliação (tabela 3 e gráfico 1). Na realidade, é a palavra mais simples do ditado, apresentando apenas duas sílabas e a sua principal dificuldade, nesta fase de escolarização, prende-se com a dificuldade das crianças em distinguirem o som /v/ do som /b/ e com a terminologia em /o/, apesar de ter o som /u/. Por conseguinte, e tal como é visível através do gráfico 7, os principais erros encontrados foram a ‘confusão de v pelo b’ (**bibo**) e a ‘substituição vocálica’ (**vivu**).

Neste sentido, pode-se considerar que os alunos se encontram familiarizados com esta palavra, conseguindo escrevê-la corretamente e sem grandes dificuldades, todavia não existiram melhorias entre os dois momentos de avaliação.



**Gráfico 8** - Número de erros ortográficos na palavra doméstico por tipos de erros

Em relação à análise da palavra 'doméstico', verifica-se que esta foi a palavra em que os alunos apresentaram maiores dificuldades. Tal como referido anteriormente, apenas 3 alunos a escreveram corretamente na avaliação final e foi a única palavra em que existiu um decréscimo entre os dois momentos de avaliação (tabela 3 e gráfico 1).

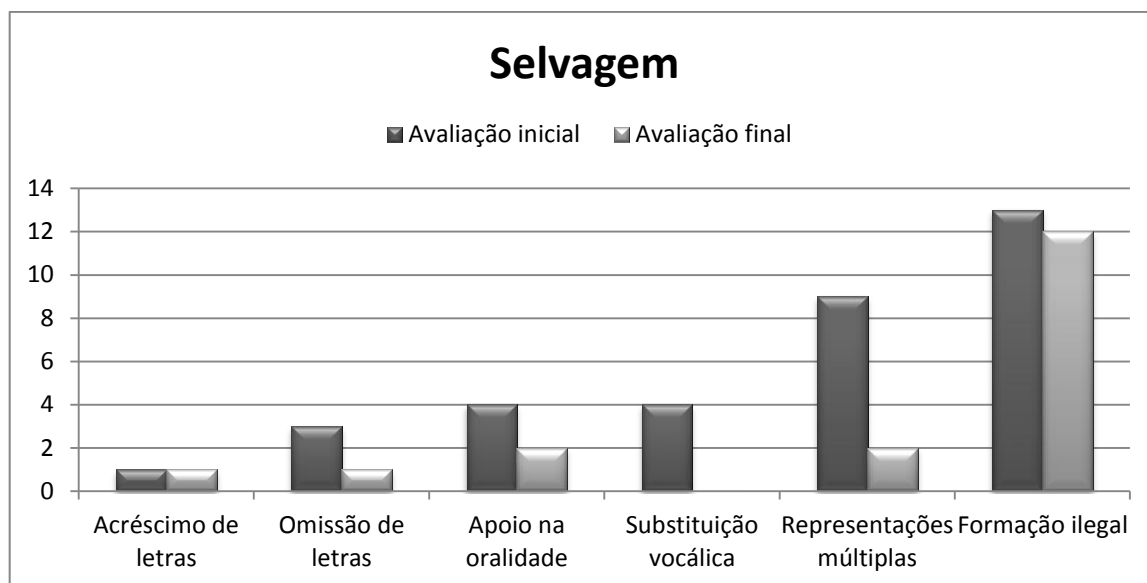
A partir do gráfico 8, é possível contabilizar um total de 27 erros na avaliação inicial e 30 na avaliação final. Estes encontram-se repartidos por oito categorias, sendo os 'problemas de acentuação' e a 'formação ilegal' os erros mais frequentes. Relativamente aos 'problemas de acentuação', este foi o erro mais comum e, ao contrário do que era expectável, teve maior incidência na avaliação final. Quanto aos erros existentes por 'formação ilegal', foi visível uma ligeira melhoria entre os dois momentos de avaliação, passando de 8 para 6.

Importa salientar que no momento da avaliação inicial os alunos ainda não tinham contactado com esta palavra, tendo sido explorada em alguns textos, já durante o desenvolvimento da SE. Neste sentido, os alunos passaram a familiarizar-se mais com a palavra, tanto a nível oral, como na leitura e na escrita. Por outro lado, tal como algumas palavras analisadas anteriormente, a palavra ‘doméstico’ também pertence a um caso de leitura – as/es/is/os/us – que foi abordado aquando o desenvolvimento da sequência de ensino.

Mais uma vez, verificou-se a necessidade dos alunos em manter a ordem *consoante-vogal*, o que deu origem a erros decorrentes do acréscimo e da omissão de letras. Relativamente aos ‘problemas de acentuação’, estes surgiram associados ao facto da palavra possuir um acento agudo na sílaba ‘més’ (ex. ‘domestico’). Por outro lado a sílaba inicial ‘do’ e a final ‘co’, cuja letra /o/ se pronuncia /u/, desencadeou erros do tipo ‘substituição vocálica’ (ex. ‘dumestico’ – substituição vocálica e problemas de acentuação). A ‘separação da palavra’, por exemplo, foi um tipo de erro que não surgiu em nenhuma das palavras analisadas até ao momento e, apesar de não ser significativo, pode ter surgido, neste caso, devido à extensão da palavra.

Curiosamente, nesta palavra, a maioria dos alunos escreveu-a com mais do que um tipo de erro, o que corrobora o facto de ter sido das palavras em que os alunos apresentaram mais dificuldades. Todavia, e apesar da existência dos vários tipos de erros, na avaliação final contabilizaram-se 11 alunos em que o único erro ocorrido foi do tipo ‘problemas de acentuação’ – ‘domestico’ – existindo, portanto, uma melhoria face à avaliação inicial em que se verificaram apenas 5 casos nesta situação. Ou seja, apesar de terem sido poucos os alunos que escreveram corretamente a palavra, verificou-se que existiu uma familiarização com a palavra e por consequência uma melhoria significativa na sua escrita.





**Gráfico 9** - Número de erros ortográficos na palavra selvagem por tipos de erros

Tal como aconteceu com a palavra ‘doméstico’, a palavra ‘selvagem’ causou alguma estranheza aos alunos, pois nunca tinha sido abordada em contexto escolar e, neste sentido, é compreensível que, na avaliação inicial, se tenham verificado muitos erros do tipo ‘formação ilegal’.

Porém, observando o gráfico 9, é possível constatar que entre os dois momentos de avaliação, existiu uma diminuição do número de erros, em cinco das seis categorias identificadas, tendo o tipo de erro por ‘substituição vocálica’ ocorrido apenas na avaliação inicial. Do mesmo modo, observa-se que os tipos de erro com maior incidência foram a ‘formação ilegal’, as ‘representações múltiplas’, o ‘apoio na oralidade’ e a ‘omissão de letras’.

A maior dificuldade que a palavra apresenta relaciona-se com o facto de contemplar três casos de leitura: o ‘al/el/il/ol/ul’, logo na primeira sílaba ‘sel’ e os casos ‘ge, gi’ e ‘am/em/im/om/um’, na sílaba ‘gem’. De notar que, à exceção do caso de leitura ‘al/el/il/ol/ul’, que só foi abordado após o fechamento do projeto, os restantes foram contemplados na SE. Deste modo, e mais uma vez tentando manter a ordem *consoante-vogal*, foi visível que o caso de leitura ‘el’ provocou erros do tipo ‘acréscimo de letras’ e ‘omissão de letras’, como, por exemplo, ‘selevajain’ e ‘sevajen’, respetivamente. Por outro lado, o caso ‘em’ originou, não só, erros provenientes do ‘acréscimo e omissão de letras’ (‘selvajenh’ e ‘selvage’), mas também de ‘apoio na

oralidade' (**selevajain**; **celvageim**) e de 'substituição vocálica ('salvajam'). Através de alguns dos exemplos, explanados anteriormente, é também possível observar que a letra /g/, associada ao caso de leitura 'ge/gi', provocou erros do tipo 'representações múltiplas', existindo muitas vezes a substituição da letra /g/ pela letra /j/.

Por fim, importa referir que, apesar de ter existido um maior número de alunos a escrever a palavra 'selvagem' corretamente ou com um menor número de erros, o erro predominante, na avaliação final, continuou a ser a 'formação ilegal', sendo este resultado uma confirmação da existência de problemas significativos a nível da consciência fonológica.

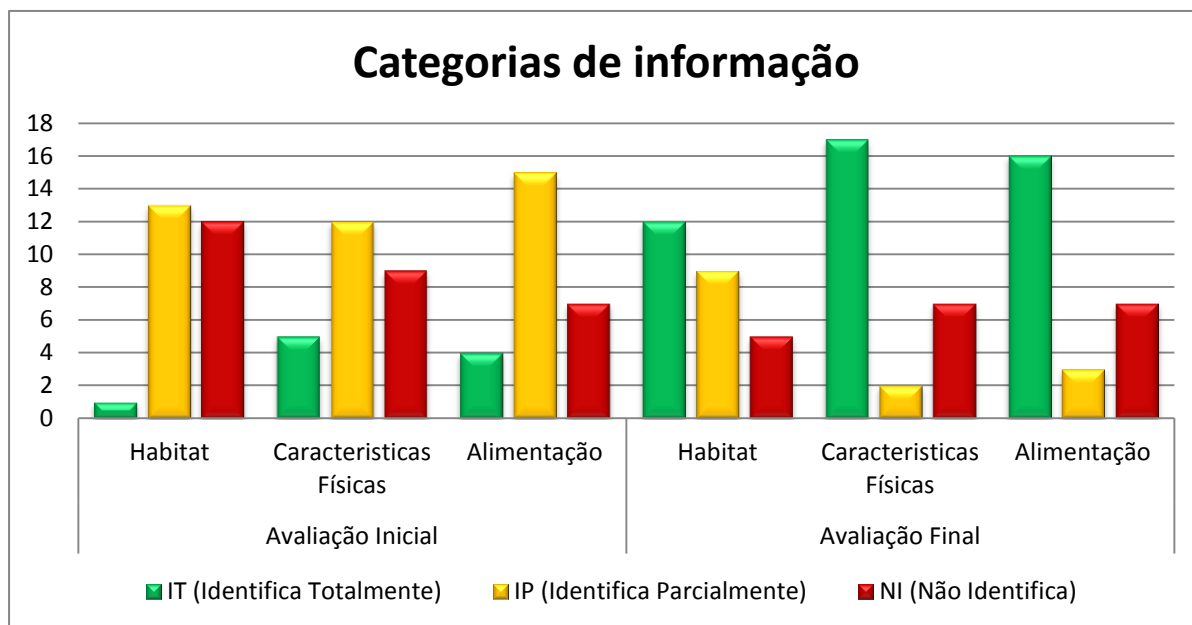
### **3.2. Teste de leitura**

A partir dos resultados obtidos nos testes de leitura realizados nos dois momentos de avaliação, pretende-se verificar a evolução dos alunos ao nível da compreensão leitora. Deste modo, tal como referido no capítulo anterior, os critérios de análise relacionam-se com a identificação das categorias de informação, a manipulação de informação explícita, a extração de sentido do texto e o reconhecimento de palavras.

#### **3.2.1. Categorias de informação**

A análise ao nível das categorias de informação pretende traduzir, por um lado, as dificuldades ou facilidades dos alunos, na identificação de cada uma das CI no texto e, por outro, visualizar as suas opções quanto ao processo que utilizaram para as identificar.

Deste modo, numa primeira fase, a partir dos critérios explanados anteriormente (capítulo 2), pretende-se verificar se os alunos foram ou não capazes de identificar a informação contida no texto.



**Gráfico 10** - Dados obtidos, nos dois momentos de avaliação, relativamente à identificação das CI no texto

A partir da observação do gráfico 10, é possível verificar que a categoria que os alunos tiveram mais facilidade em identificar totalmente, tanto na avaliação inicial como na final, foi a correspondente às 'características físicas' e, por sua vez, a que revelou maiores dificuldades foi a do 'habitat'.

O presente gráfico permite também observar que existiu uma melhoria considerável na identificação das CI, entre os dois momentos de avaliação, visto que, ao contrário do que acontece inicialmente, na avaliação final, a maioria dos alunos conseguiu identificar as CI na sua totalidade.

**Tabela 5** - Dados obtidos, nos dois momentos de avaliação, relativamente à identificação das CI no texto

Categorias de informação (CI)	Não Identifica (NI)				Identifica Parcialmente (IP)				Identifica Totalmente (IT)			
	AvI		AvF		AvI		AvF		AvI		AvF	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Habitat	12	46%	5	19%	13	50%	9	35%	1	4%	12	46%
Alimentação	7	27%	7	27%	15	58%	3	11%	4	15%	16	62%
Características físicas	9	35%	7	27%	12	46%	2	8%	5	19%	17	65%

De acordo com o referido e analisando os valores apresentados na tabela 5, é possível verificar que, na avaliação inicial, cerca de 46%, o equivalente a 12 alunos, não conseguiu identificar no texto a CI referente ao 'habitat'.

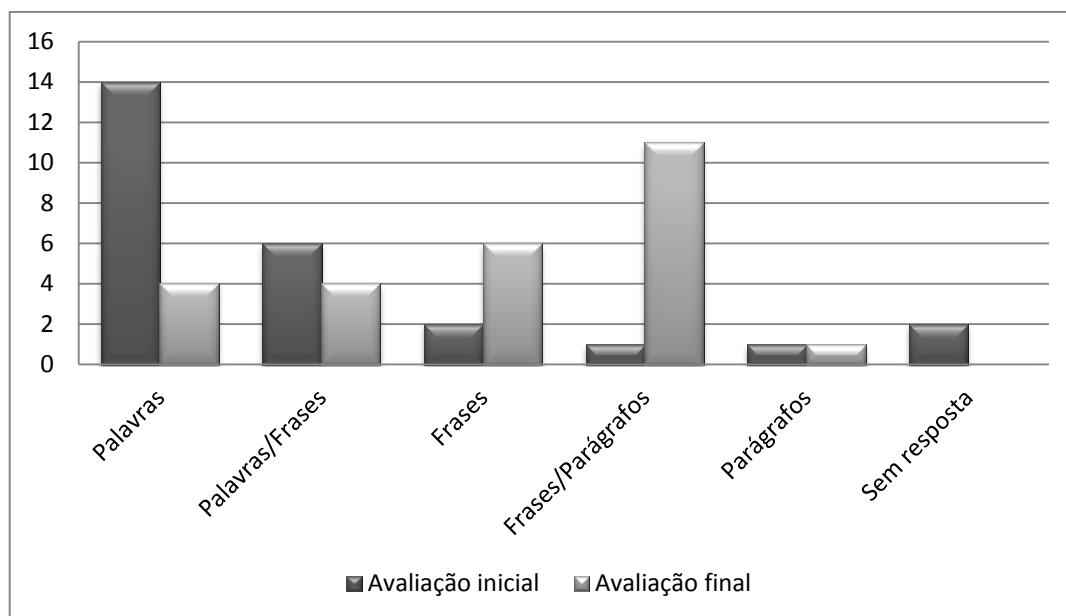
Por outro lado, apesar de, numa fase inicial, os alunos demonstrarem algumas dificuldades em compreender a categoria referente às 'características físicas', os dados obtidos permitem observar que é nessa CI que se verifica uma maior evolução, existindo, na avaliação final, cerca de 65% dos alunos (17) que identifica totalmente a informação.

A partir da observação da tabela 5 é também possível verificar que, numa fase inicial, metade dos alunos foi capaz de identificar parcialmente (IP), a informação referente a cada uma das CI. Por sua vez, na avaliação final, existiu um decréscimo nesta categoria de análise, resultante do aumento da categoria 'IT', visto que os alunos já foram capazes de identificar a totalidade da informação.

Em suma e analisando os dados referentes ao indicador 'IT' é possível observar que existiu uma progressão positiva, entre os dois momentos de avaliação, na identificação das CI, passando no caso do habitat de apenas 1 aluno para 12, nas características físicas de 4 para 16 e na alimentação de 5 para 17. Todavia, apesar desta melhoria, importa realçar que na avaliação final, ainda existiram alunos que não foram capazes de identificar as CI de informação no texto, sendo que quatro desses alunos não identificaram nenhuma das categorias, nos dois momentos de avaliação.

Na verdade, ao longo da SE, este tipo de tarefa foi explicitamente trabalhada, tanto na fase I, através da desconstrução dos textos, como na fase II na elaboração do 'bilhete de identidade' dos animais. Neste sentido, era esperado que, na avaliação final, existissem menos alunos com dificuldades em identificar a informação.

Além da identificação das CI, esta componente da análise também contemplou o processo que os alunos utilizaram para identificar a informação, isto é, apesar de ter sido solicitado que sublinhassem a informação, o modo como o foram realizando sofreu alterações, ao longo do tempo.



**Gráfico 11** - Processos utilizados pelos alunos na identificação da informação, em ambos os momentos de avaliação

Tal como sistematiza o gráfico 11, observou-se inicialmente que 14 alunos sublinharam apenas palavras e 6 optaram por sublinhar palavras e frases. Por sua vez, na avaliação final, apenas 4 alunos salientaram palavras soltas, ao passo que a maioria identificou a informação, sublinhando frases e parágrafos. Neste sentido, verifica-se que existiu uma evolução entre os dois momentos de avaliação, passando a maioria dos alunos a sublinhar frases e/ou parágrafos em vez de palavras soltas. De notar que existiu apenas 1 aluno, em ambos os momentos de avaliação, que foi capaz de identificar totalmente a informação, sublinhando os parágrafos na sua totalidade.

Assim, e indo ao encontro da análise anterior, em que foi mostrada uma progressão positiva na identificação das CI, a presente análise permite concluir que o processo que os alunos utilizaram na identificação das CI no texto está diretamente relacionado com as suas facilidades ou dificuldades em identificar a informação no texto, isto é, ao longo da SE foram-se apropriando da estrutura do texto e desenvolvendo competências ao nível da leitura que fomentaram uma maior compreensão dos textos lidos e, por consequência, uma maior facilidade em identificar as CI nos textos.

Segue-se a transcrição dos textos de um aluno, nos dois momentos de avaliação, para que se torne visível essa progressão:

<p>Os gatos são animais terrestres e podem viver com outros gatos, na <b>rua</b> e no <b>campo</b>, ou viver nas nossas <b>casas</b>.</p> <p>Eles têm <b>bigodes</b>, <b>quatro patas</b>, como os cães, mas gostam muito de passar o dia a dormir e <b>têm um pelo muito macio</b>.</p> <p><b>Os gatos selvagens são carnívoros, caçam outros animais, já os domésticos comem os restos de comida dos donos ou uma ração própria para eles.</b> Esta ração pode ser à base de peixe (atum) ou de carne.</p> <p>Se os gatos forem bem tratados podem viver mais de 20 anos.</p> <p>(Texto do Fr, avaliação inicial)</p>	<p><b>O cão é um animal terrestre e pode viver na rua, com outros cães, ou viver nas nossas casas.</b></p> <p><b>Existem várias raças de cães, mas todos eles são mamíferos, possuem quatro patas e o corpo revestido por uma pelagem mais ou menos densa.</b> São animais muito doces, leais e com uma boa capacidade de aprendizagem.</p> <p>Como são animais domésticos, os cães podem <b>alimentar-se tanto de ração, à base de peixe ou de carne, como dos restos de comida dos donos.</b></p> <p><b>Os cães são animais muito sociais que podem viver até 20 anos, mas tal como acontece aos seres humanos, à medida que vão envelhecendo, os cães também têm problemas de visão ou audição.</b></p> <p>(Texto do Fr, avaliação final)</p>
<p><b>Legenda:</b> <b>Habitat;</b> <b>Características físicas;</b> <b>Alimentação;</b> <b>Curiosidades</b></p>	

Até ao momento a categoria referente às curiosidades não tem sido contemplada nesta análise, uma vez que, devido a um lapso na sua construção, o teste de leitura inicial não solicitava aos alunos a identificação desta categoria. Desde o início da sequência de ensino que a categoria referente às curiosidades levantou muitas questões. Na verdade, revelou ser uma CI um bocado ambígua, no sentido em que, era considerado como curiosidade, toda a informação que não se relacionasse com as restantes categorias. Contudo, nesta fase da análise, esta categoria permitiu reforçar a evolução dos alunos quanto à identificação das CI nos textos lidos.

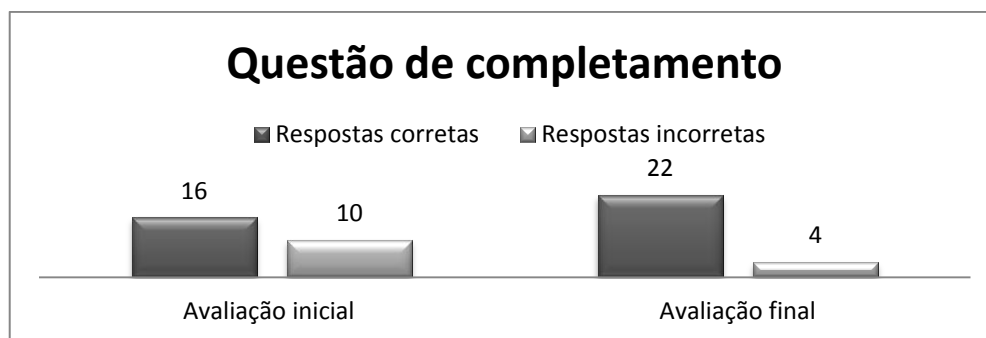
De recordar que, ao longo da SE, foi explicitado aos alunos que a cada parágrafo do texto correspondia uma CI, contudo, e apesar da ambiguidade que surgiu aliada à categoria das curiosidades, alguns alunos, na avaliação final, foram capazes de identificar ‘curiosidades’ que se encontravam inseridas juntamente com outras categorias de informação. Tal facto é visível através dos exemplos explanados em seguida:

<p>O cão é um animal terrestre e pode viver na rua, com outros cães, ou viver nas nossas casas.</p> <p>Existem várias raças de cães, mas todos eles são mamíferos, possuem quatro patas e o corpo revestido por uma pelagem mais ou menos densa. São animais muito doces, leais e com uma boa capacidade de aprendizagem.</p> <p>Como são animais domésticos, os cães podem alimentar-se tanto de ração, à base de peixe ou de carne, como dos restos de comida dos donos.</p> <p>Os cães são animais muito sociais que podem viver até 20 anos, mas tal como acontece aos seres humanos, à medida que vão envelhecendo, os cães também têm problemas de visão ou audição.</p> <p>(Texto do A, avaliação final)</p>	<p>O cão é um animal terrestre e pode viver na rua, com outros cães, ou viver nas nossas casas.</p> <p>Existem várias raças de cães, mas todos eles são mamíferos, possuem quatro patas e o corpo revestido por uma pelagem mais ou menos densa. São animais muito doces, leais e com uma boa capacidade de aprendizagem.</p> <p>Como são animais domésticos, os cães podem alimentar-se tanto de ração, à base de peixe ou de carne, como dos restos de comida dos donos.</p> <p>Os cães são animais muito sociais que podem viver até 20 anos, mas tal como acontece aos seres humanos, à medida que vão envelhecendo, os cães também têm problemas de visão ou audição.</p> <p>(Texto do Ma, avaliação final)</p>
<p><b>Legenda:</b> Habitat; Características físicas; Alimentação; Curiosidades</p>	

Em suma, a categoria das curiosidades veio reforçar as conclusões anteriores e comprovar, mais uma vez, que existiu uma progressão significativa nos alunos quanto à capacidade de identificação das categorias de informação nos textos lidos.

### 3.2.2. Manipulação de informação explícita

Esta categoria de análise advém da questão de completamento existente nos testes de leitura, a qual pressupunha a compreensão de, pelo menos, alguns fragmentos do texto. De referir que, em ambos os momentos de avaliação, as palavras fornecidas na chave estavam presentes no texto, e, nesse sentido, pretende-se analisar se os alunos foram capazes de manipular e de enquadrar a informação fornecida.



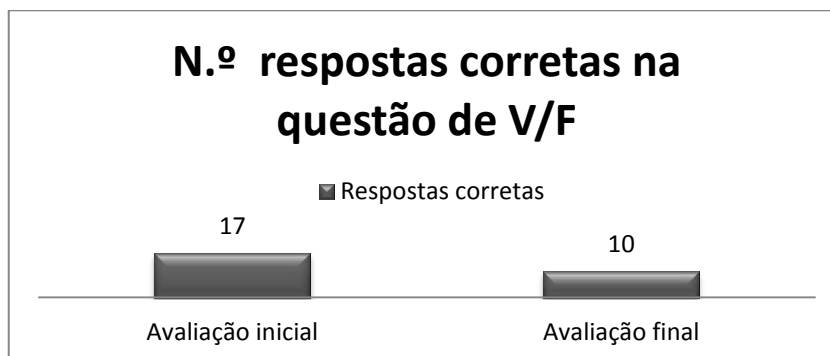
**Gráfico 12-** Dados obtidos, nos dois momentos de avaliação, na questão de completamento

A observação do gráfico 12 permite verificar que existiu uma progressão, entre os dois momentos de avaliação, passando de 16 para 22 o número de respostas corretas. Por seu turno, existiram 10 alunos na avaliação inicial e 4 alunos na final que apresentaram dificuldades na resolução desta questão. Aliás, cinco desses alunos, na avaliação inicial, preencheram as lacunas, conforme a ordem da chave apresentada, ou seja, limitaram-se a copiar, diretamente, as palavras da chave, pela ordem proposta, para as lacunas. Tal facto pode significar que os alunos não compreenderam a instrução dada ou ser resultante das dificuldades existentes em ler, compreender e manipular a informação fornecida.

Na realidade, na avaliação final, existiu um lapso na realização desta questão e a ordem da chave apresentada, na questão de completamento do teste de leitura, correspondia, exatamente, à ordem das lacunas a preencher. Nesse sentido, apenas foi possível aferir a evolução dos alunos nesta questão, após a realização de uma análise global ao teste de leitura realizado na avaliação final. Assim, e tendo em conta que 3 desses 5 alunos apresentaram bons resultados nas restantes categorias em análise, é possível concluir que realmente existiu uma melhoria, entre os dois momentos de avaliação, quanto à manipulação da informação.



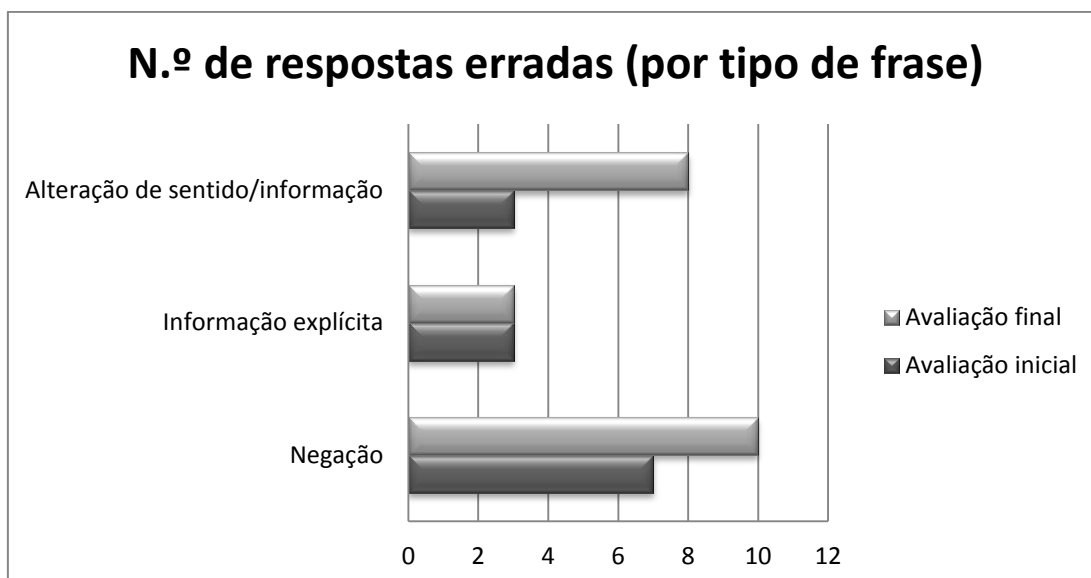
### 3.2.3. Extração de sentido do texto



**Gráfico 13** - Dados obtidos, nos dois momentos de avaliação, na questão de V/F

A partir do gráfico 13 é possível observar que existiu uma regressão entre os dois momentos de avaliação, passando de 17 para 10 o número de respostas corretas a esta questão.

Como já referido, o teste de leitura realizado procurou ter a mesma estrutura em ambos os momentos de avaliação e, nesse sentido, a questão de resposta verdadeiro/falso contemplava três frases com diferentes características: uma na negativa, outra referente a informação explícita do texto e outra em que estava implícita uma alteração de sentido ou de informação. Assim, de modo a compreender os resultados obtidos, surgiu a necessidade de verificar onde incidiram as dificuldades dos alunos.



**Gráfico 14** - Número de respostas erradas, em ambos os momentos de avaliação, por tipo de frase

Ora, a partir do gráfico 14 observa-se que a frase em que os alunos apresentaram menos dificuldades foi a que continha informação explícita, existindo, em ambos os momentos de avaliação, apenas 3 alunos que erraram esta resposta. Por outro lado, tal como era esperado, os alunos apresentaram maiores dificuldades nas afirmações que se encontravam na negativa ou que implicavam alterações de sentido/informação.

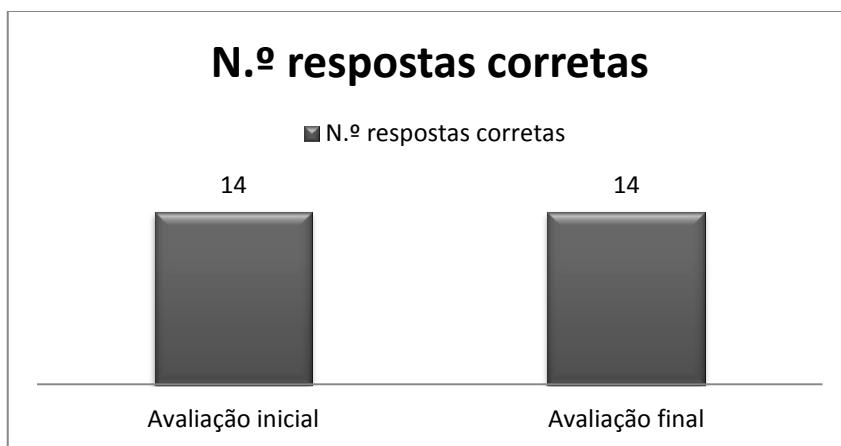
Relativamente à frase com negação, foi possível verificar que 7 alunos erraram na avaliação inicial e 10 na final. Deste modo, os resultados obtidos vão ao encontro do que nos diz a investigação ao referir que *as frases em que ocorrem operações de negação requerem significativamente mais tempo para serem compreendidas e estão mais sujeitas a interpretações incorrectas* (Sim-Sim, 1998, p. 152).

Quanto à afirmação com alteração de informação ou sentido, é visível que existiu uma disparidade significativa nos valores obtidos, entre os dois momentos de avaliação, passando de 3 para 8 o número de alunos que apresentaram dificuldades. De notar que, na avaliação final, existiram 3 alunos que optaram por não responder, o que resultou num total de 11 alunos com dificuldades de compreensão nesta frase.

Tal resultado está diretamente relacionado com o tipo de informação fornecida nos dois momentos de avaliação, sendo que na avaliação inicial a afirmação apenas alterava a informação dada (o habitat do animal) e na avaliação final incluía um advérbio de exclusão ('só') que modificava completamente o sentido da frase.

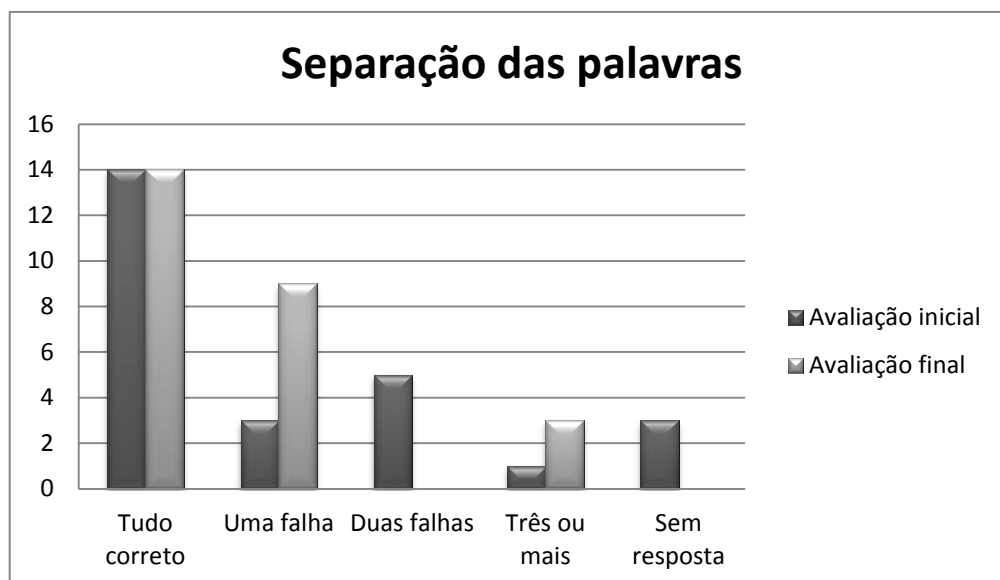
### 3.2.4. Reconhecimento de palavras

Como referido, a ultima tarefa do teste de leitura pretendia, essencialmente, verificar se os alunos eram capazes de reconhecer e isolar as palavras da frase. Deste modo, a presente análise contempla, num primeiro momento, a análise referente à separação das palavras e ao registo escrito dos alunos, procurando verificar se existe concordância entre ambos, e, posteriormente, uma análise aos principais erros encontrados, com intuito de compreender as principais dificuldades dos alunos.

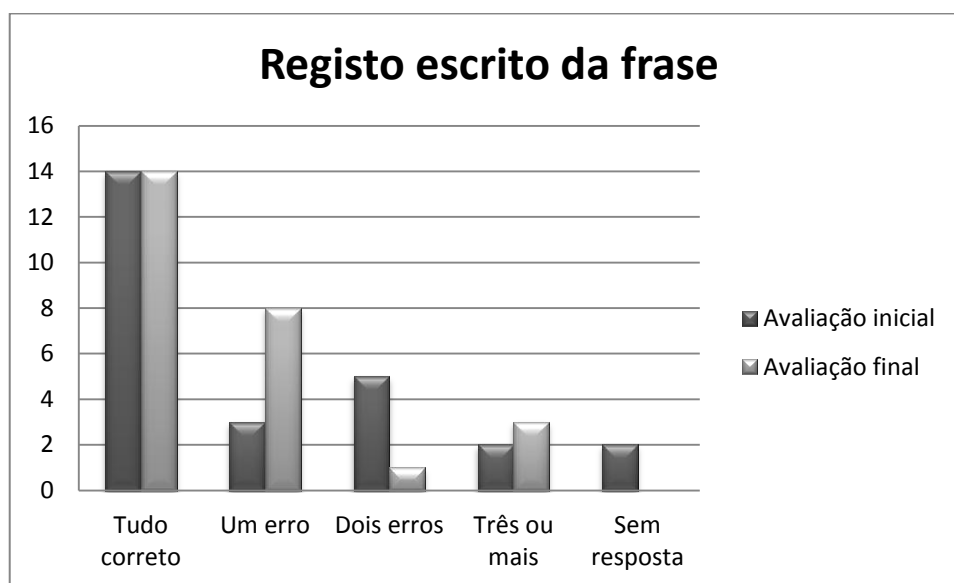


**Gráfico 15** - Número de respostas corretas, nos dois momentos de avaliação, na questão referente à fronteira da palavra

Através do gráfico 15 é possível observar que não houve nenhuma evolução, entre a avaliação inicial e a avaliação final, relativamente a esta tarefa, existindo, em ambos os momentos, um total de 14 alunos que respondeu corretamente. Contudo, e apesar de serem positivos, estes resultados não são significativos pois, indicam que praticamente metade da turma revela problemas no reconhecimento das palavras.



**Gráfico 16** – Dados obtidos nos dois momentos de avaliação relativamente ao processo de separação de palavras na frase



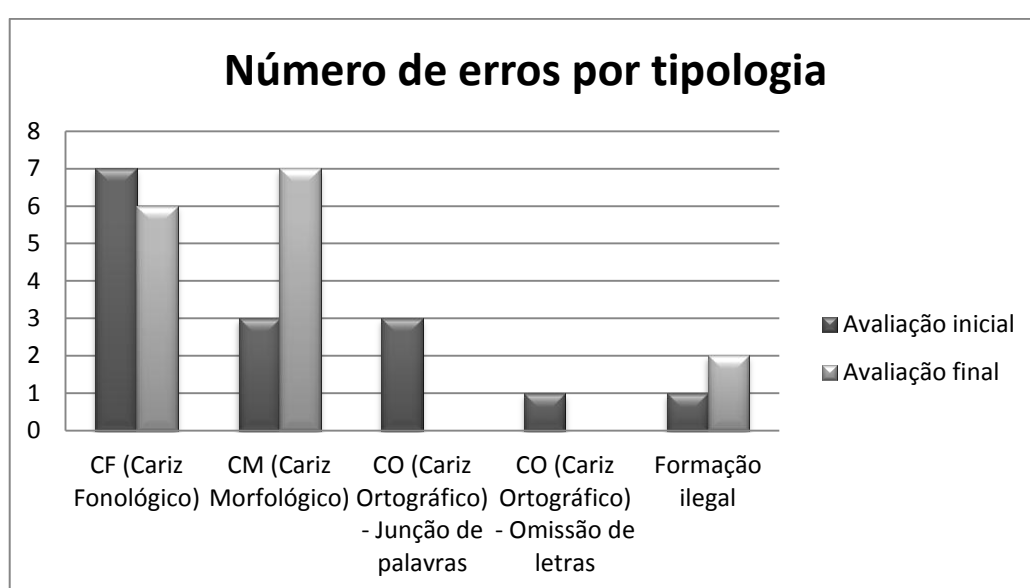
**Gráfico 17** - Dados obtidos nos dois momentos de avaliação relativamente ao registo escrito da frase

A partir da observação dos gráficos 16 e 17 é visível uma concordância entre o número de alunos que realizou, corretamente, a separação das palavras da frase e o registo escrito. Na verdade, desses 14 alunos, apenas dois não efetuaram o registo escrito de acordo com a separação realizada, sendo que um deles não realizou a separação, mas escreveu corretamente a frase e o outro fez exatamente o contrário. Importa realçar que existiu um aluno que copiou, literalmente, a frase fornecida (sem

fronteira), em ambos os momentos de avaliação e, desse modo, foi considerado que o aluno não respondeu à questão.

Observando o gráfico 17 é possível verificar que houve uma diminuição do número de erros, visto que na avaliação final, 8 dos 12 alunos que apresentaram erros no registo escrito a frase tiveram só um erro.

Contudo, com o intuito de compreender as dificuldades dos alunos, e à luz dos critérios definidos no capítulo anterior, surge a necessidade de averiguar quais foram os tipos de erro mais frequentes dos alunos<sup>11</sup>.



**Gráfico 18** - Número de erros obtidos por tipologia

Importa, agora, continuar a análise, a partir do gráfico 18, procurando compreender as causas para os erros encontrados nos registos escritos dos alunos, nos dois momentos de avaliação. Deste modo, observa-se que na avaliação inicial, os alunos apresentaram vários tipos de erros, de cariz fonológico, morfológico e ortográfico. Tal como é visível, a maioria dos erros encontrados foi de cariz fonológico (**'tênum'**). Seguiram-se os erros de cariz morfológico, visto que os alunos demonstraram dificuldades relacionadas com a flexão nominal em número, ou seja, em vez de 'os gatos', escreveram 'os gato'. Por último foi também possível visualizar

<sup>11</sup> Encontram-se em anexo (XVIII) as transcrições de todas as frases com erros na separação das palavras.

alguns erros de cariz ortográficos, como por exemplo, a omissão de letras (**'plo'** em vez de **'pelo'**) e a junção de palavras (**'tênum'**; **'pelomacio'**)

Por seu turno, na avaliação final, os erros foram, predominantemente, de natureza morfológica e fonológica, sendo que em alguns casos, a mesma frase apresentou os dois tipos de erros (**'os cãe ssão'**). Neste caso, os alunos demonstraram grandes dificuldades em separar as palavras **'Os cães são'**, mantendo a existência de erros relacionados com a flexão nominal em número, ou seja, de cariz morfológico (**'os cão ssão'**; **'os cãe são'**) e erros referentes à relação entre o som e a grafia, neste caso, a presença da letra **/s/** no final e no início, da segunda e da terceira palavra, respetivamente, fez com que 5 alunos registassem **'os cãe ssão'** em vez de **'os cães são'**.

Neste processo de análise não se contemplou a possibilidade de serem erros de cariz lexical, visto que, por um lado, as frases continham informação que estava explícita no texto e, por outro, nenhum dos vocábulos apresentados era do desconhecimento dos alunos.

## **CAPÍTULO 4**

### **Considerações finais**





Fazendo uma retrospectiva, e tendo em conta todo o percurso realizado, importa refletir sobre o projeto de investigação-ação realizado, destacando os seus pontos fortes, as suas limitações e o seu contributo a nível profissional e pessoal.

Neste sentido, o presente capítulo pretende, numa primeira fase, destacar as conclusões que advêm da apresentação e da discussão dos resultados, relacionando-as com os objetivos de investigação definidos inicialmente, e, num segundo momento, refletir sobre as suas limitações, procurando apontar algumas sugestões de melhoria. Importa também referir que os resultados apresentados se encontram limitados ao contexto em estudo e, neste sentido, não podem ser generalizados.

Como já referido, este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, juntamente com a minha colega de estágio, e pretendeu analisar o desenvolvimento da competência de ler para aprender através da implementação de uma sequência de ensino que incidia na exploração do género textual informativo-expositivo.

Ora, um dos objetivos deste estudo era procurar compreender diferentes modos didáticos de interação entre a leitura e a escrita e, apesar de se centrar na avaliação do desenvolvimento de competências de compreensão da leitura, existiu uma outra componente de análise, referente à didática da escrita, avaliada pela minha colega de estágio, Ana Oliveira.

Na verdade, a leitura é um instrumento indispensável para aceder à informação, mas sem a escrita não é possível estruturá-la e organizá-la. Neste sentido, toda a sequência de ensino foi pensada de modo a desenvolver estratégias pedagógicas que permitissem a interação entre a leitura e a escrita e, por conseguinte, que fomentassem a aprendizagem dos alunos. Neste caso, em concreto, a fase I, da sequência de ensino, contemplou a desconstrução de alguns textos e foi essencial para os alunos se familiarizarem com a estrutura (organização e composição) e com discurso do género textual em estudo. Por conseguinte, e tendo em conta a faixa etária dos alunos, foi fundamental o trabalho realizado a partir das categorias de informação, visto que permitiu orientar os alunos para a identificação da informação e construir instrumentos de grande utilidade como os estruturadores gráficos ('bilhete de identidade do animal'). Na realidade, os estruturadores gráficos pretendiam que os alunos fossem capazes de identificar e de organizar informação

determinante nos textos e, nesse sentido, implicavam sempre a leitura do texto, a extração de informação e a sua organização através do registo escrito. Por outro lado, também implicava que os alunos fossem capazes de reduzir a informação do texto e, numa fase inicial, verificou-se que os alunos tinham algumas dificuldades em retirar uma parte do todo.

Todavia, sem este contato com os textos e sem a sua apropriação, os alunos não iriam ser capazes de, no final da sequência, contemplar nas suas produções textuais *entre três a quatro categorias de informação* ou *informações com origem nos textos de apoio* (Oliveira, 2013, p. 104). Deste modo, foi possível verificar que a partir da leitura, da desconstrução dos textos e da manipulação da informação, os alunos revelaram melhorias significativas em relação às suas produções escritas. Todavia, importa relembrar que, apesar de serem imensas as potencialidades que podem surgir a partir da interação entre a leitura e a escrita, é necessário, para que se tornem significativas, que advenham de um ensino explícito e sistemático.

Por outro lado, e sendo este outro dos objetivos definidos para este estudo, o desenvolvimento do projeto também pretendia compreender as possibilidades didáticas do ensino da dimensão textual, desde os primeiros anos de escolaridade. Na realidade, como já referido, ao longo da implementação da sequência de ensino, existiram sempre momentos, como leituras orientadas e a desconstrução dos textos, que visavam centrar a atenção do aluno para as características do texto em estudo.

No que concerne às leituras orientadas, saliento as animações de leitura realizadas ao longo da sequência de ensino, pois, permitiram, por um lado, realizar análises comparativas entre o texto não literário (informativo) e o texto literário (narrativo), reforçando as singularidades implícitas em cada um, e, por outro lado, sensibilizar os alunos para a existência de textos literários fortemente apoiados em factos científicos.

De facto, foi possível constatar que após a realização de tarefas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento e apropriação do género textual, os alunos acabaram por ir criando estratégias que lhes permitiram, na avaliação final, produzir textos com características idênticas às do género textual trabalhado. Segundo, a minha colega, Ana Oliveira, 92% dos alunos incorporou, nas produções finais, três a quatro categorias de informação, e, em termos gerais, cerca de 60% dos alunos

melhorou significativamente os seus textos (Oliveira, 2013). Deste modo, este estudo permitiu reconhecer as potencialidades de um ensino por géneros e concluir que é exequível e desejável realizar atividades centradas no género desde os primeiros anos de escolaridade.

Por fim, o terceiro e último objetivo deste estudo pretendia avaliar a evolução das competências leitoras, nomeadamente ao nível da identificação, da manipulação e da extração da informação. Neste sentido, tendo como base uma comparação entre os dois momentos de avaliação, os resultados obtidos no capítulo anterior revelam que, em termos gerais, existiu uma progressão, decorrente do desenvolvimento da sequência de ensino, ao nível da compreensão leitora. Vejamos, então, os factos que apontam neste sentido:

- i) No que respeita às categorias de informação, constatou-se uma evolução significativa entre os dois momentos de avaliação, tanto na sua identificação, como no processo utilizado pelos alunos para identificá-las. De acordo com os dados obtidos na avaliação final, a maioria dos alunos conseguiu identificar totalmente as categorias de informação no texto.
- ii) Relativamente à manipulação de informação explícita foi possível verificar uma evolução entre os dois momentos de avaliação, sendo que na avaliação afinal 22 alunos já responderam corretamente a esta questão.
- iii) Em relação à extração de sentido do texto foi possível observar que os alunos não demonstraram dificuldades em responder, quando se encontravam perante frases declarativas, com informação explícita no texto, ou frases que apresentavam somente alterações de informação. Pelo contrário, apresentaram muitas dificuldades perante frases negativas e frases com alteração de sentido, espelhando assim algumas dificuldades características do nível de aquisição da linguagem em que se encontram.
- iv) Quanto ao reconhecimento de palavras, verificou-se que cerca de metade da turma apresentou dificuldades em isolar as palavras da frase, sendo bastante visível a ocorrência de erros de cariz fonológico e morfológico. Por sua vez, as frases fornecidas continham informação que estava

explícita no texto e, neste sentido, os resultados obtidos permitem concluir, por um lado, que os alunos não recorriam ao texto para responder à questão e, por outro, que há ainda muito trabalho a fazer ao nível da compreensão leitora, desmistificando a ideia de que no final do primeiro ano os alunos *já sabem ler*;

- v) No que diz respeito ao ditado de palavras, foi possível vislumbrar uma melhoria entre os dois momentos de avaliação, tendo o número de palavras escritas corretamente aumentado na avaliação final. Por outro lado, a partir da análise dos erros ortográficos, foi possível verificar uma diminuição do número de erros decorrentes da formação ilegal, o que demonstra que os alunos evoluíram ao nível da consciência fonológica e, por conseguinte, ocorreu uma descida do número de erros ortográficos.

Com efeito, em termos gerais, foi visível uma evolução ao nível da compreensão leitora, nomeadamente, ao nível da identificação e manipulação da informação. Por sua vez, também foi possível concluir que, nesta fase, os alunos ainda apresentavam dificuldades significativas ao nível do reconhecimento das palavras e da extração da informação, nomeadamente, quando se encontravam perante frases na negativa ou com alterações de sentido.

Por fim, importa salientar que o projeto de investigação-ação desenvolvido apresentou algumas limitações, quer na sua conceção, quer na sua implementação. Neste sentido, tentarei dar a conhecer alguns dos pontos menos fortes e, sempre que possível, apresentar uma sugestão de melhoria.

Na verdade, devido a limitações de tempo, a sequência de ensino apresentada não foi delineada previamente, ou seja, foi construída ao longo da prática pedagógica supervisionada, sessão a sessão, e de acordo com o *feedback* que íamos tendo e observando em cada uma delas. Ora, se por um lado, este foi um aspeto positivo, no sentido em que permitiu ir adequando e adaptando a sequência ao longo da sua implementação, por outro, fez com que fosse construída sob muita pressão (raramente se realizava uma revisão atempada de cada uma das sessões), o que levou à existência de falhas que poderiam ter sido evitadas.

Na realidade, eu e a minha colega de estágio quando começamos a delinear este projeto de investigação não tínhamos consciência da dimensão do trabalho que estávamos a realizar. Ou seja, a meu ver, este projeto teria sido beneficiado se tivesse existido um diálogo, atempado, junto com a professora cooperante, relativamente à construção da sequência de ensino e dos seus instrumentos de avaliação<sup>12</sup>.

Outro aspeto que considero importante e que, de certo modo, está relacionado com o que referi, anteriormente, relaciona-se com o facto de não ter existido uma *apresentação inicial da situação de comunicação*, ou seja, no início da implementação da sequência de ensino, não foram explicitadas, aos alunos, as tarefas que iam realizar, o género textual que iam trabalhar, nem qual seria a finalidade do projeto (Oliveira, 2013; Pereira & Cardoso, 2013). Por conseguinte, foi bastante visível na fase II, o cansaço e a desmotivação dos alunos na realização de algumas tarefas pois, na verdade, estavam a trabalhar, sistematicamente, o mesmo texto, o mesmo animal e com o mesmo par de trabalho, mas sem saber quais eram as finalidades dessas tarefas.

Deste modo, e nunca descurando as imensas potencialidades da implementação de uma sequência de ensino, considero fundamental que seja desenhada atempadamente, podendo ser ajustada, posteriormente, no contexto em que for aplicada e que contemple todas as suas fases: a apresentação inicial da situação de comunicação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Na realidade, após ter sido explicitado aos alunos que iriam ter uma apresentação final deu-se uma mudança de atitude na realização das tarefas propostas, ou seja, com consciência do que estão a fazer e para que fins, os alunos ficam mais motivados e envolvidos na realização das tarefas, tornando assim todo o trabalho mais significativo.

As limitações de tempo também não permitiram a realização de mais nenhum ciclo de investigação-ação, ficando os resultados deste estudo confinados à sequência de ensino implementada. Neste momento, a partir dos resultados obtidos, seria possível desenhar outras sequências que procurassem dar resposta às principais

---

<sup>12</sup> A pressão, associada à construção da SE, não permitiu que fosse possível realizar um estudo rigoroso em relação à forma de fazer testes de avaliação da leitura, e, nesse sentido existiram alguns lapsos no teste apresentado neste estudo.

dificuldades demonstradas pelos alunos, nomeadamente ao nível da extração da informação e do reconhecimento de palavras. Do mesmo modo, e apesar das limitações existentes, considero que este estudo foi apenas o início de um caminho e que seria possível, através da realização de outras sequências, dar continuidade a este trabalho.

A nível pessoal, o desenvolvimento deste projeto permitiu aprofundar conhecimentos referentes à didática da língua e comprovar a viabilidade da implementação de sequências de ensino, em contexto de sala de aula, que promovam o desenvolvimento da consciência linguística, nas várias áreas disciplinares. Na realidade, tal como foi explanado e apesar de ter sido desenvolvido, maioritariamente, na disciplina de Estudo do Meio, este projeto, proporcionou momentos de leitura e de escrita significativos e possibilitou a articulação com diferentes áreas curriculares, nomeadamente com as Expressões (plástica e musical) e com a Língua Portuguesa.

Deste modo, todo este processo foi, sem dúvida, uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que levou-me, sistematicamente, a repensar estratégias, a reconsiderar algumas opções e, sobretudo, a desenvolver a capacidade de refletir sobre todo o processo pedagógico.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamento e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores;
- Azevedo, F. (2003). A Criança, A Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo. In Azevedo, F. (Coord.), *A Criança, A Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional* (8-11). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança;
- Batista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGDCI;
- Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Vem, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Language and school subject – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe;
- Colomer, T. (2001). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In Pérez, F.C. & Garcia, J. R. (orgs), *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed Editora;
- Costa, C. (2012). *Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a compreender textos não literários*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Coutinho, M. A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In Pereira, L. & Cardoso, I. (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de texto* (pp. 17-31). Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGDCI;
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ;
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa;
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ;

- Magalhães, A. S. (2012). *Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a escrever textos não literários*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora;
- Moura, I. (2012). *Ortografia e produção textual em diferentes níveis de ensino*. Dissertação de Mestrado em Didática, especialização em línguas para Educadores de Infância e Professores do 1.º e 2.º Ciclos. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento da Educação;
- Oliveira, A. (2013). *Escrever para aprender: o texto informativo no 1.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento da Educação;
- Pereira, I. (2008). Desenvolver competências linguísticas para a aprender a construir o conhecimento escolar. *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 173-199). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa;
- Pereira, I. (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (volume 1 e 2)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores;
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores – Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora;
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In Pereira, L. & Cardoso, I. (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de texto* (pp. 33-65). Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Rego, T. C. (2000). *Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes;
- Reis, C. (coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação/ DGDCI;
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação/DGDCI;
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGDCI;
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever - a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## **ANEXOS**



## Anexo I – Teste de leitura sobre o gato

### O Gato

Os gatos são animais terrestres e podem viver com outros gatos, na rua e no campo, ou viver nas nossas casas.

Eles têm bigodes, quatro patas, como os cães, mas gostam muito de passar o dia a dormir e têm um pelo muito macio.

Os gatos selvagens são carnívoros, caçam outros animais, já os domésticos comem os restos de comida dos donos ou uma ração própria para eles. Esta ração pode ser à base de peixe (atum) ou de carne.

Se os gatos forem bem tratados podem viver mais de 20 anos.

1. Sublinha a vermelho a(s) frase(s) que nos indica o habitat do gato.
2. Sublinha a azul a frase que nos fala sobre as características físicas do gato.
3. Sublinha a verde a frase que nos fala sobre a alimentação do gato doméstico.
4. Completa o texto, usando as palavras da caixa:

Os gatos \_\_\_\_\_ vivem nas nossas casas e gostam de dormir no nosso colo. Estes animais têm o corpo revestido por um \_\_\_\_\_ macio e, normalmente, \_\_\_\_\_ uma ração própria ou os restos das nossas refeições.

- comem
- pelo
- domésticos

5. Lê e completa, colocando um X no espaço correto.

	Verdadeiro	Falso
Os gatos não podem viver nas nossas casas		
Os gatos vivem num meio ambiente marinho		
Os gatos gostam muito de dormir		

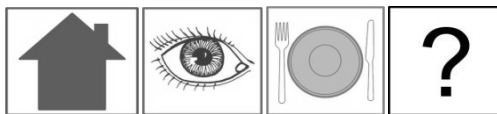
6. Separa as palavras da frase e escreve a frase corretamente.

Osgatostênumpelomacio

---

## Anexo II – Teste de leitura sobre o cão

### O Cão



O cão é um animal terrestre e pode viver na rua, com outros cães, ou viver nas nossas casas.

Existem várias raças de cães, mas todos eles são mamíferos, possuem quatro patas e o corpo revestido por uma pelagem mais ou menos densa. São animais muito doces, leais e com uma boa capacidade de aprendizagem.

Como são animais domésticos, os cães podem alimentar-se tanto de ração, à base de peixe ou de carne, como dos restos de comida dos donos.

Os cães são animais muito sociais que podem viver até 20 anos, mas tal como acontece aos seres humanos, à medida que vão envelhecendo, os cães também têm problemas de visão ou audição.

1. Pinta os símbolos com as seguintes cores:

- de azul o habitat;
- de vermelho as características físicas;
- de verde a alimentação;
- de preto as curiosidades.

2. Sublinha a informação sobre o habitat, a alimentação e as características físicas consoante a cor do símbolo.

3. Completa o texto, usando as palavras da caixa:

Os cães são animais \_\_\_\_\_ que podem viver nas nossas casas. Estes animais são muito doces e possuem o corpo revestido por uma \_\_\_\_\_ mais ou menos densa. Quando estão nas nossas casas, a sua \_\_\_\_\_ pode ser os restos das nossas refeições.

- terrestres
- pelagem
- alimentação

4. Lê e completa, colocando um X no espaço correto.

	Verdadeiro	Falso
O cão não é um animal mamífero		
Os cães são animais domésticos		
Os cães alimentam-se só de carne		

5. Separa as palavras da frase e escreve a frase corretamente.

Oscãessãoanimaisterrestres

### Anexo III – Glossário

#### A

**Alimentação:** diz respeito ao que os seres vivos comem.

**Anfíbio:** ser vivo que vive tanto na água como em terra.

#### C

**Características físicas:** aparência ou aspeto exterior dos seres vivos.

#### D

**Doméstico:** chama-se ao animal que vive ou é criado dentro de casa.

#### E

**Extinção:** desaparecimento definitivo de uma espécie (ser vivo).

#### H

**Habitat:** local onde vive o ser vivo.

#### M

**Mamífero:** são animais que bebem leite quando são crias, normalmente o seu revestimento é o pelo e são animais vertebrados.

**Metamorfose:** é o processo de transformação que alguns animais sofrem durante o seu crescimento

#### R

**Revestimento:** o que cobre o corpo do animal (penas, pelos, escamas e pele nua).

#### S

**Selvagem:** chama-se ao animal que cresce ou vive na selva ou na floresta

**Ser vivo:** diz respeito aos animais e plantas que nascem, alimentam-se, crescem, reproduzem-se e morrem.

#### V

**Vertebrados:** animais com vértebras (osso).



## Anexo IV – Ficha de trabalho “A Borboleta”

### A Borboleta



Podemos encontrar borboletas em todo o lado do mundo, mas elas preferem **viver** nas regiões mais quentes e menos poluídas.

A borboleta é um inseto que **possui** três pares de patas, um par antenas e dois pares de asas. Existem muitas espécies de borboletas e, por isso, apresentam muitas cores e diferentes tamanhos.

As borboletas adultas sugam o néctar das plantas para se **alimentarem**, de onde retiram nutrientes como o açúcar e a água.

Dependendo da espécie a que pertencem, as borboletas podem viver entre duas semanas a um mês.

**Conversa com os teus colegas e sugere outras palavras para substituir as palavras que estão a negrito, de modo a que o texto continue a fazer sentido.**

### A Borboleta

Podemos encontrar borboletas em todo o lado do mundo, mas elas preferem \_\_\_\_\_ nas regiões mais quentes e menos poluídas.

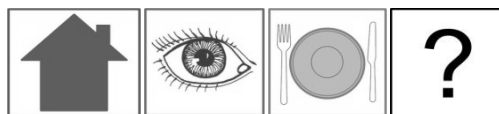
A borboleta é um inseto que \_\_\_\_\_ três pares de patas, um par antenas e dois pares de asas. Existem muitas espécies de borboletas e, por isso, apresentam muitas cores e diferentes tamanhos.

As borboletas adultas sugam o néctar das plantas para se \_\_\_\_\_, de onde retiram nutrientes como o açúcar e a água.

Dependendo da espécie a que pertencem, as borboletas podem viver entre duas semanas a um mês.

## Anexo V – Ficha de trabalho “O Burro”

### O Burro



O burro é um animal mamífero que vive no meio terrestre.

O corpo do burro é revestido de pelo e possui um focinho e orelhas compridas.

O burro também é conhecido pelo nome de asno. Trata-se de um animal de carga, ajudando as pessoas a transportar alimentos ou outros produtos. Por isso, o burro precisa de se alimentar muito bem para ter força.

Ele pode comer maçãs, cenouras e nabos, mas do que mais gosta é de palha ou feno fresco e de qualidade.

#### 1. Pinta os símbolos com as seguintes cores:

- de azul o habitat;
- de vermelho as características físicas;
- verde a alimentação;
- e preto as curiosidades.

#### 2. Sublinha a informação sobre o habitat, a alimentação e as características físicas consoante a cor do símbolo.

#### 3. Assinala com o X a resposta correta:

Os alimentos preferidos do burro são...

- ☐ erva ou flores
- ☐ maçãs, cenouras e nabos
- ☐ palha ou feno

O burro é um animal...

- ☐ selvagem
- ☐ doméstico

4. Copia para a tabela as palavras do texto com as letras r e com rr escritas entre vogais.

r	rr

5. Separa as palavras. Escreve as frases corretamente.

Oburro tem orelhas compridas.

---

O burro é um animal de carga.

---

6. Preenche os espaços em branco utilizando as seguintes palavras corretamente:

ingerir	coberto	detesta	pequenas
	longas	comer	adora

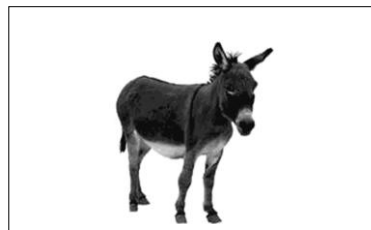
O corpo do burro é \_\_\_\_\_ de pelo e possui orelhas

\_\_\_\_\_.

O burro é um animal de carga, ajudando as pessoas a transportar alimentos ou outros produtos. Por isso, o burro precisa de \_\_\_\_\_ muito bem para ter força.

Ele alimenta-se de maçãs, cenouras e nabos, mas o que ele \_\_\_\_\_ é palha ou feno fresco e de qualidade.

**Anexo VI** – Bilhete de identidade do burro



**Identificação**

**Habitat**

**Características físicas**

**Alimentação**

**Curiosidades**

## **Anexo VII – História “O Burro da Rita”**

### **O Burro da Rita**

O burro da Rita faz birra sempre que tem de trabalhar. Ele é mesmo muito teimoso!

Um dia, a Rita pusera o burro a carregar sementes para cultivar no campo. E não é que a meio da viagem ele para e cisma em não caminhar mais! A Rita bem tentou de tudo para o mover: acariciou-lhe o pelo, deu-lhe água. Mas o burro sempre com uma cara carrancuda não mexeu nenhuma das suas quatro patas.

A sorte da Rita foi uma abelha picar o seu burro. Quando o burro sentiu a picada, enxotou a abelha com a sua cauda comprida e correu muito, por causa das dores que sentiu, nem se lembrou mais da carga! Enquanto corria a Rita só ouvia o zurrar do burro e os cascos a bater no chão com toda a força.

Esta é só uma história das muitas birras do burro da Rita.

**Anexo VIII** – Folha de registo de pré e pós-leitura do texto “O Pinguim”

	<i>Antes de ler...</i> <b>Eu penso que...</b>		<i>Depois de ler...</i> <b>A minha resposta estava</b>	
	Sim	Não	Certa	Errada
O pinguim é um peixe.				
O pinguim vive em zonas muito frias.				
O pinguim é revestido de penas.				
O pinguim tem asas grandes.				
O pinguim alimenta-se de peixes.				

## Anexo IX – Ficha de trabalho “O Pinguim”

### O pinguim



O pinguim vive nos gelos do Pólo Sul, na Antártida.

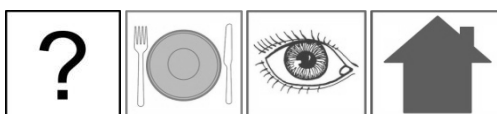
Estas aves caçam e alimentam-se de peixes das águas muito frias.

O pinguim não consegue voar porque as asas são muito pequenas. Porém, as suas asas são muito úteis para mergulhar e nadar no mar, sendo animais ágeis e velozes.

O corpo do pinguim é revestido de penas, de cores branca e preta, mas as crias têm uma cor cinzenta. Devido à sua alimentação, os pinguins possuem um bico longo, fino e forte. Dependendo da espécie, há pinguins que podem chegar a cerca de um metro de altura.

1. Pinta os símbolos com as seguintes cores: de azul o habitat; de vermelho as características físicas; de verde a alimentação; e de preto as curiosidades.
2. Sublinha a informação sobre o habitat, a alimentação, as características físicas e as curiosidades consoante a cor do símbolo.
3. Recorta os parágrafos do texto e cola-os pela seguinte ordem dos símbolos:

### O pinguim



4. **Conversa com o teu professor e com os teus colegas para preencher os espaços em branco. Usa palavras diferentes do texto original, mas com o mesmo significado.**

O pinguim \_\_\_\_\_ nos gelos do Pólo Sul, na Antártida.

Estas aves caçam e \_\_\_\_\_ peixes das águas muito frias.

O pinguim não consegue voar porque as asas são muito pequenas. Porém, as suas asas são muito úteis para mergulhar e nadar no mar, sendo animais ágeis e velozes.

O corpo do pinguim é \_\_\_\_\_ de penas, de cores branca e preta, mas as crias têm uma cor cinzenta. Devido à sua alimentação, os pinguins \_\_\_\_\_ um bico longo, fino e forte. Dependendo da espécie, há pinguins que podem chegar a cerca de um metro de altura.



## Anexo X – Folha de trabalho “O Panda”

### 1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.



#### Informações sobre o animal:

- Habitat terrestre.
- Alimenta-se de folhas, ramos e rebentos de bambu, que é uma planta tropical, cujo caule é uma cana alta e grossa.
- Panda.
- Tem o corpo revestido por uma pelagem preta e branca e uma cauda curta.
- Devido à destruição dos habitats, o panda é uma das espécies mais ameaçadas do planeta, ou seja, está em extinção.
- Vive no cimo das montanhas.

## Anexo XI – Exemplos dos animais trabalhados em díade

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.



### Informações sobre o animal:

- Canguru.
- Habitat terrestre.
- Tem uma cauda que o ajuda a equilibrar-se e quatro patas, sendo as patas traseiras maiores e mais fortes.
- Vive em zonas com muita vegetação.
- Alimenta-se de vários tipos de plantas.
- Quando nasce, o canguru bebé tem apenas 2 centímetros de comprimento.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

A \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ela é um animal que possui

\_\_\_\_\_  
Para se alimentar, a \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

-----



#### Informações sobre o animal:

- Águia.
- Vive perto dos rios e lagos de água doce e zonas costeiras.
- Alimenta-se de peixes, pequenos mamíferos, aves e carapaças.
- As águias fazem os ninhos em locais altos, como por exemplo, no topo da montanha ou no cimo de uma árvore.
- Habitat terrestre.
- O seu corpo é revestido de penas e é um animal forte, com boa visão e com umas garras muito afiadas.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

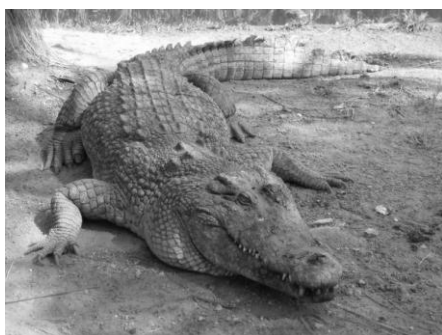
\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.



#### **Informações sobre o animal:**

- Alimenta-se de peixes e animais mamíferos.
- Vive nos rios equatoriais e tropicais.
- O corpo é achatado e amplo, revestido de escamas. Tem um focinho largo e longo e os dentes são visíveis.
- Crocodilo.
- Habitat aquático.
- É um grande réptil e pode abrir a boca dentro de água porque tem uma membrana no fundo da garganta que se fecha para a água não entrar.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.



#### Informações sobre o animal:

- Os galos cantam de madrugada para marcar o seu território.
- Galo.
- Habitat terrestre.
- O corpo desta ave é revestido de penas e tem uma crista vermelha e asas curtas e largas.
- Vive nos campos.
- Alimenta-se de grãos, frutos, milho e arroz.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

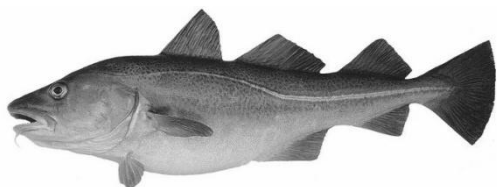
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

---

#### Informações sobre o animal:

- Habitat marinho.
- Bacalhau.
- Vive no oceano.
- O bacalhau é um peixe de crescimento rápido, que pode viver mais de 20 anos e pesar 50 kg.
- Alimentam-se de outros peixes de porte mais pequeno.
- Tem o corpo revestido por escamas e várias barbatanas que o ajudam a deslocar-se na água.



1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

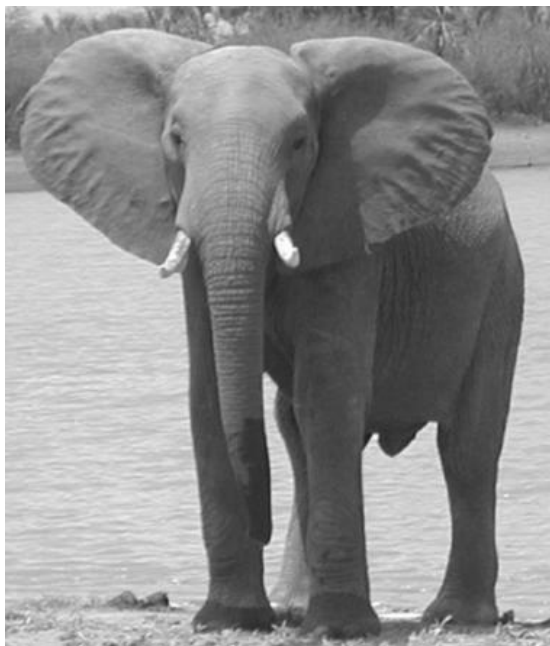
\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.



**Informações sobre o animal:**

- É o maior animal terrestre e vive em manadas.
- Habitat terrestre.
- Tem quatro patas, uma cauda, orelhas grandes, uma longa tromba e dois dos seus dentes são grandes e de marfim (presas).
- Alimenta-se de ervas, folhas, raízes, ramos, cascas de árvores e fruta.
- Elefante.
- Vive em regiões de floresta.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.



#### Informações sobre o animal:

- Alimenta-se de outros animais, como lebres ou pássaros.
- Lince.
- Vive nas florestas.
- Habitat terrestre.
- O lince é um animal extremamente solitário que não tolera nenhum rival no seu território.
- Tem uma pelagem que muda de cor consoante as estações do ano, uma cauda curta e uns tufos de pelo na ponta das orelhas.



1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_.



#### **Informações sobre o animal:**

- O papagaio em cativeiro consegue imitar a voz humana.
- Vive em regiões de floresta.
- Habitat terrestre.
- Papagaio.
- Alimenta-se de castanhas, frutos silvestres e sementes.
- Tem penas muito coloridas, um par de asas e um bico curvo e forte.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

A \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ela é um animal que possui

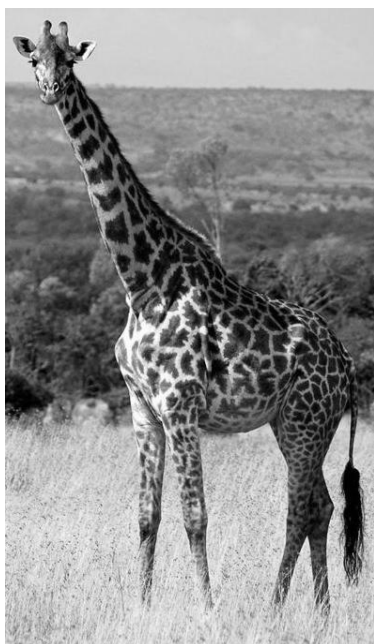
\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, a \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.



#### **Informações sobre o animal:**

- Tem o corpo revestido de pelo e possui um pescoço e uma língua comprida para ajudar a chegar às folhas das árvores.
- Girafa.
- Vive em zonas com muita vegetação.
- A girafa dorme em pé porque demora muito tempo a levantar-se, caso um predador se aproxime.
- Alimenta-se das folhas, rebentos, cascas de árvores e arbustos.
- Habitat terrestre.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.



#### **Informações sobre o animal:**

- Tem o corpo revestido por um pelo espesso e as suas quatro patas possuem cinco dedos.
- Coala.
- Vive em eucaliptos.
- Devido aos incêndios nas florestas, o coala é um animal em vias de extinção.
- Alimenta-se das folhas do eucalipto.
- Habitat terrestre.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

---

#### Informações sobre o animal:



- Sapo.
- Os sapos sofrem de metamorfose, ou seja, nascem em forma de girinos e passam por processos de transformação até atingir a sua forma adulta.
- Vive em locais húmidos.
- O seu corpo é revestido por pele nua e tem quatro patas, sendo as duas patas traseiras mais compridas.
- Alimenta-se insetos.
- Habitat terrestre.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

O \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ele é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, o \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.



**Informações sobre o animal:**

- Golfinho.
- Habitat marinho.
- Os golfinhos são nadadores muito velozes e costumam percorrer grandes distâncias à procura de comida.
- Tem um focinho pontiagudo e os dentes cónicos.
- Alimenta-se de todo o tipo de peixes.
- Vive debaixo de água.

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

\_\_\_\_\_

A \_\_\_\_\_ é um animal que gosta de viver \_\_\_\_\_ e, por isso, o seu habitat é \_\_\_\_\_.

Ela é um animal que possui

\_\_\_\_\_.

Para se alimentar, a \_\_\_\_\_ procura

\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

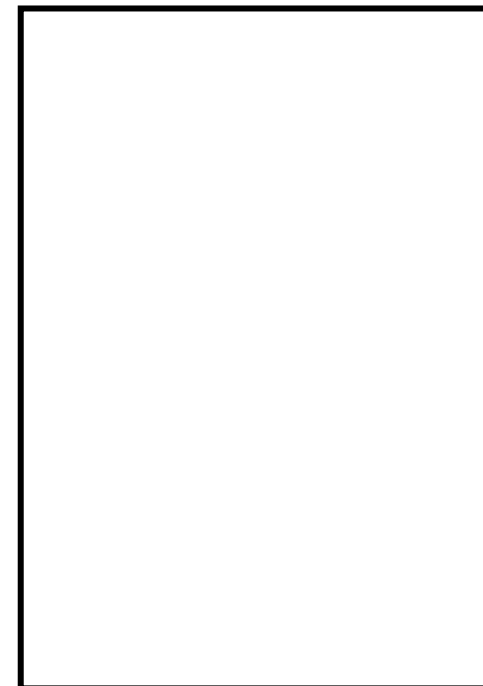
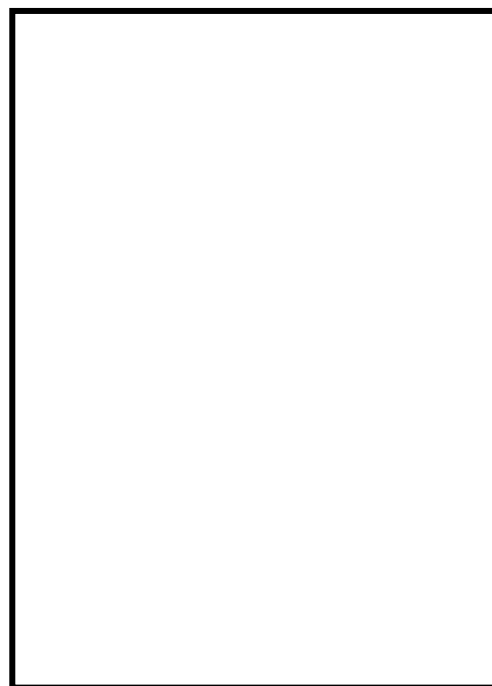
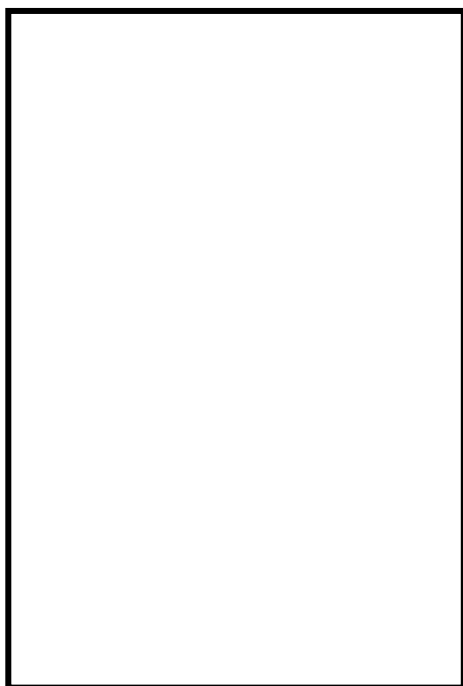
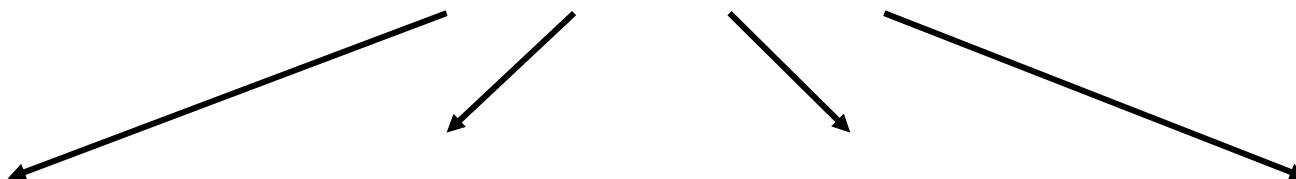


---

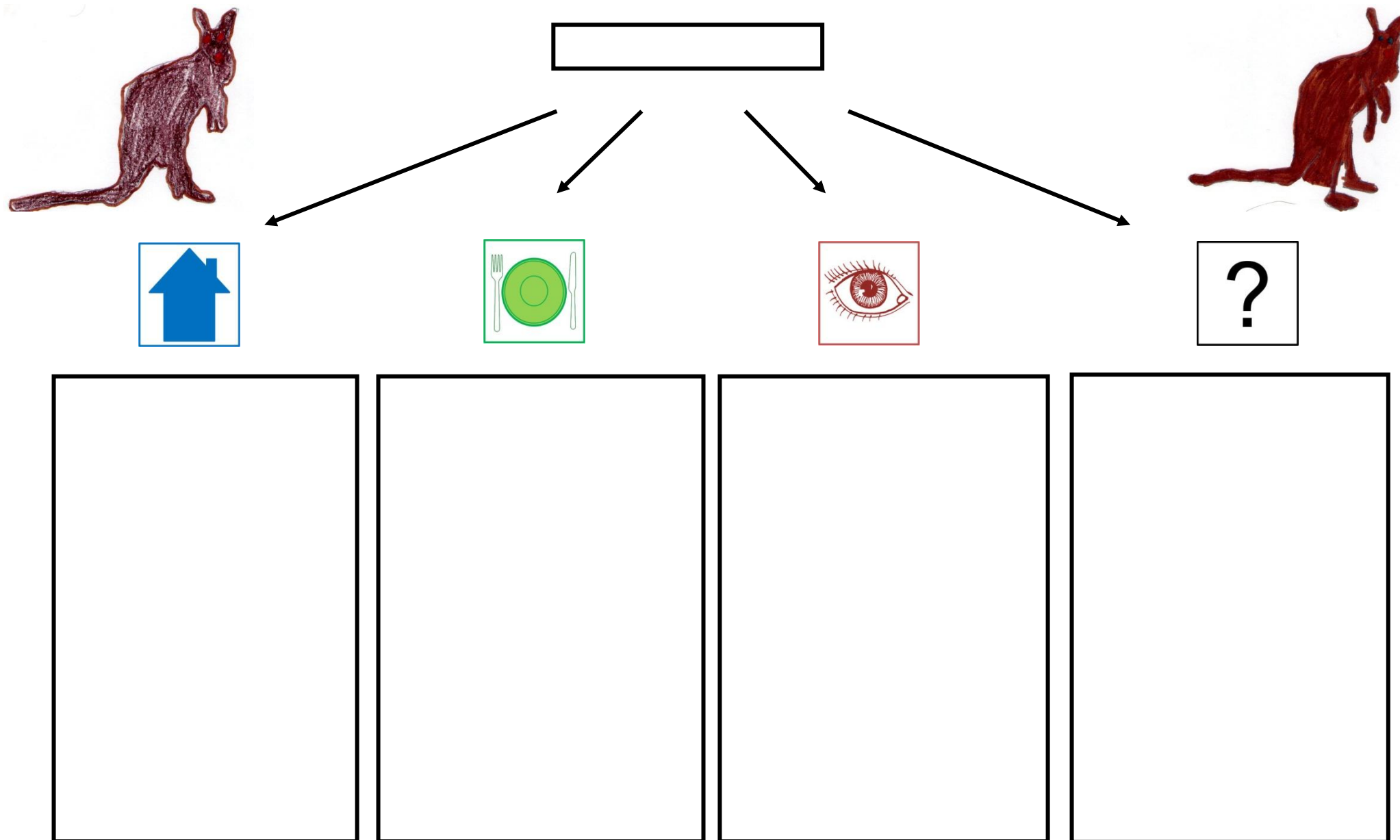
#### Informações sobre o animal:

- Tem barbatanas longas e finas e possui caudas enormes.
- Baleia-azul.
- Vive em todos os oceanos do mundo.
- A baleia é um animal mamífero e é o maior animal que vive no nosso planeta. O seu coração é do tamanho de um pequeno carro.
- Alimenta-se de pequenos animais marinhos.
- Habitat aquático.

Anexo XII – Bilhete de identidade do animal panda

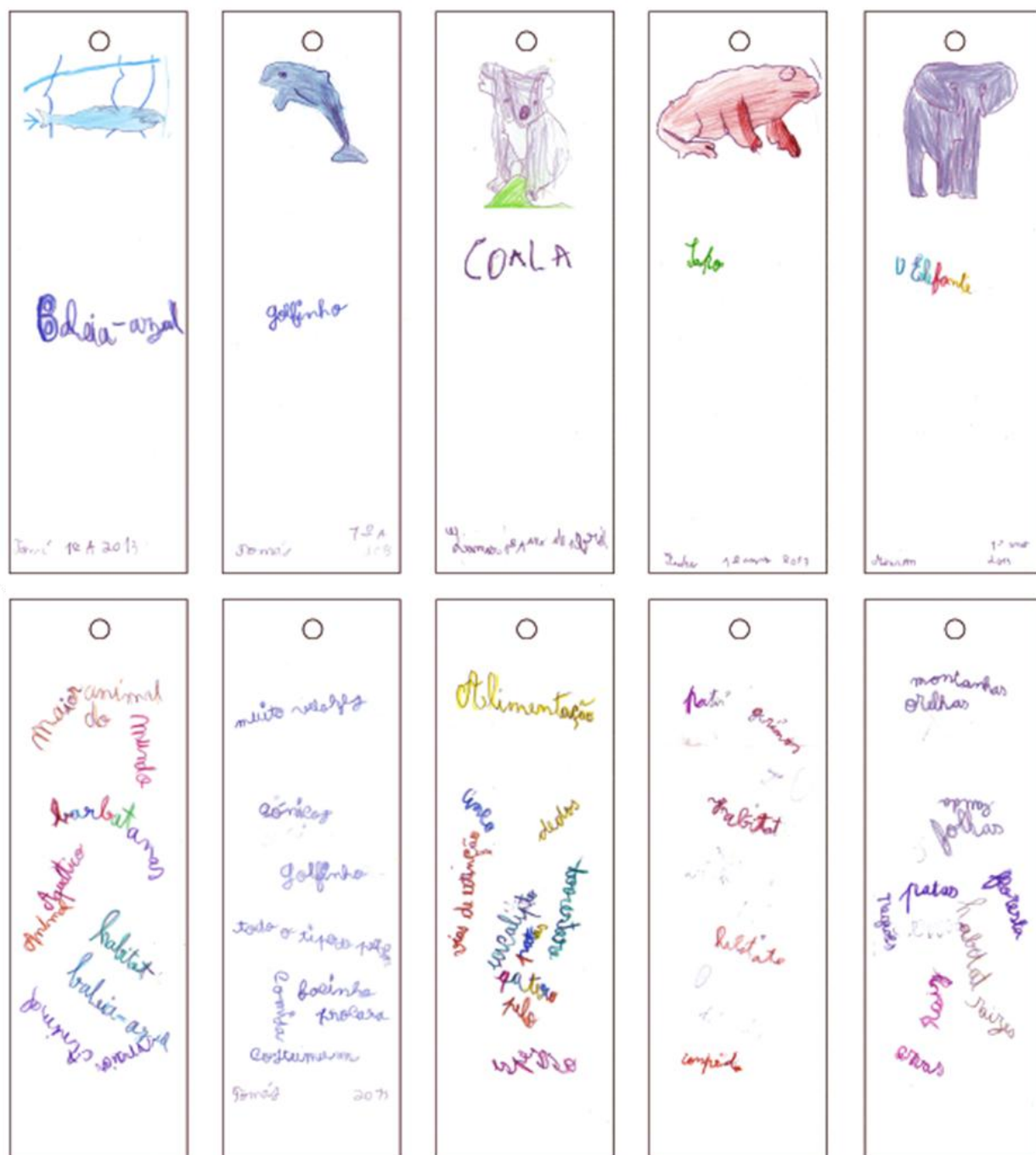


**Anexo XIII** – Bilhete de identidade dos animais das díades (Exemplo: Canguru)





## Anexo XIV – Exemplos de marcadores de livros



**Anexo XV** – Guião das apresentações orais

**O Golfinho** *(Completa a frase)*

O golfinho alimenta-se de \_\_\_\_\_.

---

**O Papagaio** *(Coloca um X no local correto)*

	Verdadeiro	Falso
O papagaio em cativeiro consegue imitar a voz humana.		

---

**O Lince** *(Liga corretamente)*

- |                              |   |   |                   |
|------------------------------|---|---|-------------------|
| O lince é um animal que vive | • | • | em locais húmidos |
| É um animal que come         | • | • | outros animais    |
|                              |   | • | na floresta       |
- 

**O Galo** *(Coloca um X no local correto)*

O galo é um animal que tem:

<input type="checkbox"/>	uma crista amarela
<input type="checkbox"/>	uma crista vermelha
<input type="checkbox"/>	uma crista preta

---

**O Crocodilo** *(Coloca um X no local correto)*

	Verdadeiro	Falso
O crocodilo tem o corpo revestido por pele nua.		

---

**O Elefante** *(Completa a frase)*

O elefante alimenta-se de\_\_\_\_\_.

---

**O Bacalhau** *(Liga corretamente)*

- |                 |   |   |                |
|-----------------|---|---|----------------|
| O bacalhau vive | • | • | perto dos rios |
|-----------------|---|---|----------------|

É um animal que come

- 
- 
- outros peixes mais pequenos
- no oceano

**O Canguru** (*Coloca um X no local correto*)

O canguru alimenta-se de:

<input type="checkbox"/>	outros animais
<input type="checkbox"/>	peixes
<input type="checkbox"/>	plantas

**O Coala** (*Coloca um X no local correto*)

	Verdadeiro	Falso
O coala tem o corpo revestido por umas penas espessas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**O Sapo** (*Completa a frase*)

O sapo vive em\_\_\_\_\_.

**A Águia** (*Liga corretamente*)

A águia vive

- 
- 
- pelos

Tem o corpo revestido por

- 
- 
- perto dos rios, lagos e zonas costeiras
- penas

**A Girafa** (*Coloca um X no local correto*)

A girafa vive em zonas:

<input type="checkbox"/>	húmidas
<input type="checkbox"/>	com vegetação
<input type="checkbox"/>	florestais

**A Baleia-azul** (*Coloca um X no local correto*)

	Verdadeiro	Falso
A Baleia-azul é o maior animal mamífero que vive no nosso planeta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anexo XVI – Diferenças obtidas, entre os dois momentos de avaliação, no número de palavras escritas corretamente (por aluno)**

Aluno	N.º palavras escritas corretamente (por aluno)		Diferenças obtidas entre dois momentos		
	AvI	AvF	Diminuiu	Manteve	Aumentou
AJ	3	4			*
AM	1	0	*		
ARa	1	3			*
ARi	2	3			*
A	7	7		*	
Bz	4	4		*	
Br	1	3			*
C	0	3			*
D	3	5			*
DF	4	5			*
DR	6	7			*
Fi	4	4		*	
Fr	1	1		*	
I	6	5	*		
JM	1	2			*
JP	1	2			*
Ma	2	0	*		
Mr	1	3			*
Mt	3	3		*	
Mg	2	3			*
Mi	3	1	*		
PD	0	0		*	
Q	3	6			*
R	0	0		*	
Ta	0	0		*	
Te	2	3			*
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>77</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>14</b>

**Anexo XVII – Transcrições dos erros ortográficos encontrados no ditado de palavras e respectivas classificações**

<b>ANIMAL</b>		
<b>Avaliação inicial</b>		
<b>Palavra</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Classificação dos erros ortográficos</b>
animala	3	acrécimo de letras
animale	5	acrécimo de letras
animla	1	inversão de letras
anianal	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
anima	1	omissão de letras
<b>Avaliação final</b>		
<b>Palavra</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Classificação dos erros ortográficos</b>
animale	1	acrécimo de letras
animl	1	omissão de letras
animail	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
animla	1	inversão de letras
aminala	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
anhiam	1	formação ilegal
animael	1	acrécimo de letras

<b>ALIMENTAÇÃO</b>		
<b>Avaliação inicial</b>		
<b>Palavra</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Classificação dos erros ortográficos</b>
alimentassão	1	representações múltiplas
animtasao	1	formação ilegal
alimetasão	5	omissão de letras e representações múltiplas
alimetasao	2	omissão, representações múlt e problemas de acentuação
alimentasão	2	representações múltiplas
alintasão	1	formação ilegal
almetaca	1	formação ilegal
alimatas	1	formação ilegal
alimetasão	1	omissão de letras e representações múltiplas
alimetãoss	2	formação ilegal
alinetasão	1	omissão de letras e representações múltiplas
alinala	1	formação ilegal
alimentaçao	1	problemas de acentuação
aliu	1	formação ilegal
alimetácaú	1	formação ilegal
<b>Avaliação final</b>		
<b>Palavra</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Classificação dos erros ortográficos</b>
alimtasao	1	formação ilegal
alimetação	4	omissão de letras
alimentasão	8	representações múltiplas
alimetasão	2	omissão de letras e representações múltiplas
alimenetasão	1	acréscimo de letras e representações múltiplas
alimtão	1	formação ilegal
alientação	1	Inversão de letras e omissão de letras
alinátasa	1	formação ilegal
alisatisa	1	formação ilegal
alimetaço	1	formação ilegal

CORPO		
Avaliação inicial		
Palavra	N.º de alunos	Classificação dos erros ortográficos
copo	3	omissão
corepo	3	acrécimo de letras
querpo	1	representação múltipla e apoio na oralidade
qorapo	1	representação múltipla e acréscimo de letras
quorpo	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
coropu	1	acrécimo de letras e substituição vocálica
pulio	1	formação ilegal
quopu	1	formação ilegal
corpu	1	Substituição vocálica
Avaliação final		
Palavra	N.º de alunos	Classificação dos erros ortográficos
copo	5	omissão
carepo	1	acrécimo de letras e substituição vocálica
cropo	1	Inversão
gopo	1	formação ilegal
quetapit	1	formação ilegal

HABITAT		
Avaliação inicial		
Palavra	N.º de alunos	Classificação dos erros ortográficos
abitate	10	acréscimos de letras e omissão do h
anitata	1	formação ilegal
ábitate	2	acréscimo, omissão do h e problemas de acentuação
abitade	1	formação ilegal
álitate	1	formação ilegal
abitat	2	omissão do h
ánitas	1	formação ilegal
abita	1	omissão e omissão do h
áitrate	1	formação ilegal
ábitáte	1	omissão do h, problemas de acentuação e acréscimo
abit	1	formação ilegal
avitart	1	omissão do h, troca do b pelo v e acréscimo
abiir	1	formação ilegal
Avaliação final		
Palavra	N.º de alunos	Classificação dos erros ortográficos
abitat	7	omissão do h
ábitate	2	omissão do h, problemas de acentuação e acréscimo de letras
abitate	6	omissão do h e acréscimo de letras
hábitat	1	problemas de acentuação
alitate	1	omissão do h, representações múltiplas e acréscimo de letras
abata	1	formação ilegal
abitata	1	omissão do h e acréscimo de letras
abian	1	formação ilegal



<b>VIVO</b>		
<b>Avaliação inicial</b>		
<b>Palavra</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Classificação dos erros ortográficos</b>
vivu	4	substituição vocálica
vivô	1	problemas de acentuação
viru	1	formação ilegal
bibo	1	troca do v pelo b
<b>Avaliação final</b>		
<b>Palavra</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Classificação dos erros ortográficos</b>
bibo	2	troca do v pelo b
vivu	2	substituição vocálica
vizo	1	formação ilegal
vevo	1	substituição vocálica
vio	1	omissão de letras

DOMÉSTICO		
Avaliação inicial		
Palavra	N.º de alunos	Classificação dos erros ortográficos
domestico	5	problemas de acentuação
dometico	1	omissão de letras e problemas de acentuação
do mestico	1	separação da palavra e problemas de acentuação
duméticu	1	omissão e substituição vocálica
domeistico	1	acréscimo de letras e problemas de acentuação
donestico	1	representações múltiplas e problemas de acentuação
donepidos	1	formação ilegal
dometiqu	1	formação ilegal
dometiquo	1	omissão de letras, problemas de acentuação e representações múltiplas
du meco	1	formação ilegal
doétiso	1	formação ilegal
domesítico	1	acréscimo de letras e problemas de acentuação
dameisco	1	formação ilegal
dnetico	1	formação ilegal
o taou ??	1	formação ilegal
dumetiquo	1	formação ilegal
Avaliação final		
Palavra	N.º de alunos	Classificação dos erros ortográficos
domestico	11	problemas de acentuação
dumerteco	1	formação ilegal
dumestico	1	substituição vocálica, apoio na oralidade e problemas de acentuação
dometsico	1	problemas de acentuação e inversão de letras
domesti	1	formação ilegal
demestico	1	substituição vocálica e problemas de acentuação
dometico	1	problemas de acentuação e omissão de letras
dometio	1	formação ilegal
dometisco	1	inversão e problemas de acentuação
domexco	1	formação ilegal
domentaco	1	formação ilegal
oimio	1	formação ilegal
dumetico	1	substituição vocálica, problemas de acentuação e omissão

<b>SELVAGEM</b>		
<b>Avaliação inicial</b>		
<b>Palavra</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Classificação dos erros ortográficos</b>
selvajam	3	representação múltipla e substituição vocálica
sibasai	1	formação ilegal
selvazam	1	formação ilegal
cebajai	1	formação ilegal
selevajain	1	apoio na oralidade
celevajain	1	representações múltiplas e apoio na oralidade
celvagei	1	representação múltipla, omissão e apoio da oralidade
célevájei	1	formação ilegal
selvaijanh	1	formação ilegal
cevara	1	formação ilegal
selavajam	1	acréscimo de letras, representações múltiplas e substituição vocálica
selvaje	1	representação múltipla e omissão de letras
tena	1	formação ilegal
lelevaje	1	formação ilegal
sevasim	1	formação ilegal
sselvajmeã	1	formação ilegal
cebga	1	formação ilegal
celvageim	1	representações múltiplas e apoio na oralidade
nea	1	formação ilegal
cevaei	1	formação ilegal
sevajen	1	omissão de letras e representações múltiplas
<b>Avaliação final</b>		
<b>Palavra</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Classificação dos erros ortográficos</b>
selvage	1	omissão de letras
sebasae	1	formação ilegal
cevajão	1	formação ilegal
selvajai	2	apoio na oralidade
selvajenh	1	acréscimo de letras
cevacão	1	formação ilegal
selvajavil	1	formação ilegal
sevase	1	formação ilegal
cevanha	1	formação ilegal
levaige	1	formação ilegal
levajan	1	formação ilegal
seovaisanhi	1	formação ilegal
celvajem	1	representações múltiplas
sezaja	1	formação ilegal
linhi	1	formação ilegal
cebaze	1	formação ilegal
selvajem	1	representações múltiplas

**Anexo XVIII** – Transcrição dos erros da questão de reconhecimento de palavras

Avaliação inicial	
Registo escrito dos alunos	N.º de alunos
Os <b>gato stê mum</b> pelo macio	1
Os gatos <b>tênum plo</b> macio	1
Os gatos <b>tênum</b> pelo macio	1
Os gatos <b>tênum pelomacio</b>	1
Os gatos <b>tê mum pelomacio</b>	2
Os <b>gato</b> têm um pelo macio	1
Os <b>gato stênum pel o</b> macio	1
Os <b>gatost é um mpe lomacio</b>	1
Sem resposta	2

Avaliação Final	
Registo escrito dos alunos	N.º de alunos
Os cãe <b>ssão animiaiste rrestres</b>	1
Os <b>cãe ssão</b> animais terrestres	4
Os <b>cão ssão</b> animais terrestres	1
Os <b>cãe são</b> animais terrestres	1
Os <b>cãe sãoanimais</b> terrestres	1
Os cães são animas <b>ster restres</b>	1
Sem resposta	3